

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)
Fernanda Freytes - María Victoria Fernández
(prologuistas)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)

Fernanda Freytes

María Victoria Fernández (prologuistas)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“El santo, el deán y el general”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en el nivel superior 3 / Sandra M. Díaz... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Fernanda Freytes. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 3)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1231-5

1. Lectura. 2. Escritura. I. Díaz, Sandra M. II. Muse, Cecilia, ed. III. Freytes, Fernanda, prolog. CDD 410.711



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	11
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	12
<i>María Fernanda Freytes y María Victoria Fernández</i>	
Parte I. Comprensión de textos en el nivel superior. Miradas desde el análisis y las intervenciones	24
Influencia del modelado de estrategias sociometacognitivas en la comprensión textual de estudiantes universitarios	25
<i>Sandra Díaz* e Ibeth Morales**</i>	
*Universidad del Valle. Cali - COLOMBIA / **Programa de Español y Literatura, Universidad de Córdoba. Córdoba - COLOMBIA	
Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes	33
<i>María Ignacia Dorronzoro y María Fabiana Luchetti</i>	
Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján (B) - ARGENTINA	
Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior	42
<i>Cecilia López</i>	
Facultad de Humanidades, Universidad de Piura. Piura - PERÚ	
La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente	52
<i>Pablo Torres</i>	
Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable, Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo. Trujillo - VENEZUELA	
Leer en la universidad: una cuestión crítica	63
<i>Nereyda T. Álvarez Martínez</i>	
Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - VENEZUELA	
Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación	71
<i>Esaú Páez* y Martha Montero**</i>	
*Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja - COLOMBIA / **Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de la Salle. Bogotá - COLOMBIA	

Escritura de trabajos Finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones 81

*Andrea Bocco** y *Fabiana Castagno***

*Facultad de Filosofía y Humanidades / **Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Córdoba - ARGENTINA

Estudio de las circulares que invitan a reuniones científicas como contexto de la escritura 89

Cecilia Broilo y *Liliana Herrera*

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca - ARGENTINA

Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación 97

Adriano Camacho Valbuena y *Marlon Rivas Sanchez*

Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - VENEZUELA

Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes 109

Paula Andrea Cruz

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben 117

Sergio Gustavo Grabosky y *María Celeste Romero*

Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

El proceso de (re) escritura de textos académicos en el marco del ingreso universitario 130

Claudia María del Valle Rodríguez

Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar 138

Paula González-Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago - CHILE

Hacia el desarrollo de procesos de escritura en la licenciatura en Terapia Ocupacional. Proyecto de innovación e integración curricular en la educación superior 146

Celia Galvalisi

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. Villa María - ARGENTINA

Escritura creativa para profesores. Estrategias abordadas desde la expresión total: música, danza, teatro, plástica y literatura 154

Marcela de Lourdes Merino

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA

- El posicionamiento del alumno-autor en textos académicos** 166
Liliana Morandi, María del Carmen Montelar y Elsa Palou de Carranza
 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto - ARGENTINA
- La vida como texto, una práctica académica** 173
Norma González de Zambrano
 Departamento de Castellano, Literatura y Latín; Instituto Pedagógico de Caracas; Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
 Caracas - VENEZUELA
- Problemas de conceptualización en la formación de psicopedagogos de la UNPA: el informe de diagnóstico como género profesional** 189
Mónica Musci
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- “Escribir la disciplina”: las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del Área Social y Artística de la UdelaR** 197
Virginia Orlando
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY
- Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad: Resultados de ciclos de investigación-acción en una carrera de Humanidades** 206
Constanza Padilla
 INVELEC/INSIL-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Un estudio exploratorio de las consignas en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)** 221
Nora Isabel Muñoz y Susana Bahamonde
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- Acerca de las representaciones de los docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas sobre el género ensayístico** 232
María Teresa Conti
 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - Argentina
- Escritura y Artes: relaciones y potencialidades** 240
Silvina Douglas
 INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán - ARGENTINA
- Impersonalidad y subjetividad en tesis de licenciatura de Ciencias de la Educación** 248
María Virginia Hael
 INVELEC-CONICET. San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Escritura y argumentación como herramientas para aprender en la universidad: el rol de las acciones docentes 257

María Elena Molina

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires - ARGENTINA

Parte III Lectura y Escritura: dos procesos integrados en los estudios universitarios 266

La culpa la tienen los profes... Análisis de una experiencia de articulación en torno a prácticas de lectura y escritura 267

Mónica Alejandra Buseti y María Amelia Marchisone

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. Villa Mercedes - ARGENTINA

La ciudad interior 278

Fátima Yadira Celis, Adriano Camacho Valbuena** y Marlon Rivas Sánchez***

*Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela / **Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - Venezuela

Construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura en la formación de docentes universitarios 287

Natalia Correa y Natalia Mallada

Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY

Oralidad, lectura y escritura: el abordaje de la propia lengua como una lengua segunda 296

Patricia Coto, Adriana Caldiz** y Cecilia Rey Saravia****

*Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata - ARGENTINA / **Universidad Nacional de La Plata. La Plata - ARGENTINA / ***ESNM, Instituto Universitario Naval. Capital Federal - ARGENTINA

Estrategias de apropiación del discurso académico en el inicio de los estudios universitarios: una experiencia didáctica en torno al recurso de la nominalización 302

Laura Eisner y Fernanda Juárez

Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, Universidad Nacional de Río Negro. S.C. de Bariloche - ARGENTINA

Las tendencias de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia 310

Adriana Gordillo Alfonso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas- DIE. Bogotá - COLOMBIA

Acercamientos a los modos de leer y escribir en el nivel medio y en el nivel universitario 315

María del Carmen Insúa y Ana Carolina Schiavone

Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela - ARGENTINA

- Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica** 324
Mery Pereda Sobarzo, Carolina Cereceda Triviño y Jorge Martínez Silva
Vicerrectoría Académica, Instituciones Santo Tomás. Santiago - Chile
- Aprender y aprehender la propia lengua como si se tratara de una lengua segunda** 337
Claudia Picone y Miriam Griszka
Escuela Naval Militar. Río Santiago - ARGENTINA
- De discursos y escrituras. Dificultades registradas en la construcción discursiva de alumnos que cursan un profesorado no universitario de Educación General Básica** 348
Luisa Inés Moreno y María Elisa Zurita
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- La cuestión Malvinas: análisis de dos artículos antagónicos de intelectuales argentinos** 357
María Gina Furlan
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- ¿Qué nos dicen las metáforas de los estudiantes de Biología sobre la lectura y la escritura en la Universidad?** 365
Leticia García Romano
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO

En las últimas décadas la enseñanza de la lengua ha puesto énfasis en el desarrollo de habilidades para la comprensión y la producción textual; sin embargo, la realidad del desempeño de los alumnos y alumnas demuestra que estas habilidades deben ejercitarse sostenidamente en el tiempo y abarcar los nuevos desafíos a los que se enfrentan quienes transitan un trayecto educativo de nivel superior, lo que significa que la alfabetización académica es aún hoy en día una meta a lograr.

Según los estudios lingüísticos el término *alfabetización* ha sido tradicionalmente asociado a los procesos de adquisición del lenguaje escrito, principalmente en los primeros años de la escuela primaria cuando se considera que el niño se “alfabetiza” desde el momento en que logra escribir convencionalmente.

A partir de la década del 70 principalmente y desde la mirada de investigaciones de corte fundamentalmente psicolingüístico, se han descrito en numerosos trabajos las dificultades de los alumnos para la comprensión y la producción textual que han llevado a reconsiderar el concepto de “analfabetismo”, aplicándose incluso a aquellos individuos que hayan aprendido a leer y escribir.

Así el concepto de *analfabetismo funcional* ha sido definido por la UNESCO (1978) como el fenómeno que afecta a un individuo incapaz de encarar actividades en las que la alfabetización es imprescindible para su inserción y actuación en la comunidad a partir de su propio desarrollo. Esta reformulación del concepto determinó la necesidad de investigar, reflexionar y reorientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. El término “alfabetización” ha ampliado su alcance, y se considera que abarca no sólo la posibilidad de establecer las relaciones fonema-grafema en el periodo de adquisición del lenguaje escrito, sino también haber desarrollado estrategias efectivas para la lectura comprensiva y la escritura de textos de todo tipo, ya no solo en la escuela primaria sino a lo largo de toda la vida escolar e incluso en el nivel de estudios superiores.

El ingreso al ámbito universitario genera nuevas exigencias en cuanto a comprensión y producción de textos específicos del ámbito académico y es por ello que se habla de la necesidad de “alfabetizar académicamente”. Durante mucho tiempo se entendía que este desarrollo estaba logrado previamente y que por lo tanto no era tarea de los docentes universitarios ocuparse de él. Si consideráramos una imagen metafórica, podríamos decir que el trayecto educativo de un alumno es un árbol cuyo follaje y flores brotan en la universidad sólo si las raíces bien plantadas en los niveles anteriores han cumplido su tarea de absorber nutrientes, es decir, si se ha logrado un desarrollo eficaz y progresivo de competencias comunicativas y discursivas. Aún si ocurre esto último, es necesario incorporar nuevos modos de expresión, un estilo de lenguaje escrito altamente especializado, géneros secundarios complejos y nuevos tipos textuales propios del ámbito académico, y esto sólo es posible desde una fuerte intervención del docente en cada asignatura universitaria.

La enseñanza de las habilidades necesarias para la comprensión y la producción de textos académicos en nuestros días representa una asignatura pendiente en la educación superior universitaria y no universitaria. Esta dimensión de la alfabetización es esencial si se considera la relevancia de los niveles de comprensión y escritura de textos en los procesos de aprendizaje, procesos que permiten el acceso de los estudiantes a la cultura específica de cada área del conocimiento (Carlino, 2005)¹. Si bien se reconoce que las investigaciones vinculadas a la

¹ Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

enseñanza de la comprensión y la producción de textos han avanzado de manera significativa en las últimas décadas, el proceso de aplicación de los aportes teóricos y empíricos de esos estudios en la enseñanza de los textos académicos no ha experimentado el mismo desarrollo. En términos de Carlino (2005) “preocuparse y ocuparse” de la producción y el análisis de los textos debe ser un emprendimiento colectivo a lo largo de los ciclos universitarios.

Este volumen contiene trabajos de autores de distintas universidades latinoamericanas que han sido agrupados según se refieran al proceso de comprensión lectora, al proceso de escritura y en tercer lugar los que tienen en cuenta ambos. Básicamente los reportes de investigación han sido agrupados bajo los títulos de:

1. Comprensión de textos en el nivel superior. Miradas desde el análisis y las intervenciones didácticas.
2. Escritura en proceso en la universidad, un desafío posible.
3. Lectura y escritura: dos procesos integrados en los estudios universitarios.

En los trabajos comentados se evidencian bases teóricas, en algunos casos de manera excluyente y en otros integradamente. Gran parte de esas bases provienen de los enfoques psicolingüísticos, en la concepción de lectura como proceso interactivo, estratégico e inferencial, y a nivel de reflexión sobre lo efectuado, metacognitivo. También los lineamientos fuertemente psicolingüísticos se ponen de manifiesto en la idea de escritura como proceso recursivo y como modelo de solución de problemas. Asimismo se hacen palpables concepciones provenientes de los enfoques socioculturales que entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales letradas, determinadas históricamente e insertas en una comunidad discursiva, donde se generan tipos textuales propios y particulares de esta comunidad.

Los artículos que siguen a continuación enfocan el problema de la comprensión y producción de textos de los alumnos ingresantes a las carreras universitarias, o bien pertenecientes a los primeros años durante los cuales las dificultades son más evidentes; otros toman en consideración etapas más avanzadas del ciclo universitario e indagan incluso, acerca de las dificultades que surgen al momento de elaborar trabajos finales.

Parte I. Comprensión de textos en el nivel superior. Miradas desde el análisis y las intervenciones

Inicia esta sección el trabajo titulado *Influencia del modelado de estrategias sociometacognitivas en la comprensión textual de estudiantes universitarios*, de Sandra Díaz e Ibeth Morales. En el mismo se dan a conocer resultados de una intervención didáctica para lograr el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes ingresantes a la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Nacional de Córdoba. El marco teórico de la intervención combina una orientación discursiva de Martínez (1997, 2001, 2002, 2044, 2005) con los aportes del modelo metacognitivo (Baker y Brown, 1964; Palinscar y Brown, 1984; Flavell, 1985; Solé, 1998). El programa llevado a cabo destaca la mediación docente por medio del modelado, sin enseñanza directa y la interacción entre pares. El objetivo final es lograr la heteronomía de los estudiantes a medida que construyan intersubjetivamente sus guiones o esquemas conceptuales (Bajtín, 1985), que les permitirán el empleo y el control de determinadas estrategias para la comprensión.

En segundo lugar, encontramos un estudio elaborado por María Ignacia Dorrnoro y María Fabiana Luchetti *Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes*. En este trabajo las autoras se proponen analizar las transformaciones que sufre el conocimiento planteado en los textos primarios durante el proceso de comunicación

por medio de textos didácticos. Los sujetos de la investigación son alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. El estudio parte de resultados de entrevistas a docentes en las que estos ponen de manifiesto que los textos que no han sido escritos para ser utilizados con fines didácticos generan numerosas dificultades de comprensión a los estudiantes. Estas dificultades llevaron a la necesidad de realizar una adaptación del “saber de referencia” (Bronckart, 2007) que está en los textos a los fines de facilitar el acceso de los estudiantes. Con la denominación teórica de *reformulaciones parafrásticas* (Fuchs, 1994) se realizaron modificaciones de textos “en construcción” (primarios) a conocimientos “a enseñar” (textos didácticos). Finalmente se comentan resultados favorables de su utilización con alumnos.

A continuación, encontramos el trabajo de Cecilia López, *Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior*, en el que se parte del objetivo de mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, Perú. La investigación da cuenta del resultado de la aplicación sistemática de estrategias de enseñanza para la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora. De Solé (2008) se toman los fundamentos de la interpretación de la lectura como proceso interactivo entre lector y texto. Asimismo como marco para la definición y clasificación de inferencias se referencia el propuesto por Parodi (2005) y Pérez (2005). La aplicación se llevó a cabo a través de la construcción conjunta como producto de continuos y complejos intercambios con los alumnos y con el contexto. En las conclusiones la autora consigna porcentajes en los que se evidencian mejoras en los niveles de comprensión de los alumnos luego de la intervención.

Con las dificultades para comprender textos como preocupación central cierra esta parte un trabajo de Pablo Torres, *La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente. Una propuesta estratégica*. Este artículo pone el foco en la forma en que a través del diseño y la aplicación por parte de los docentes de ciertas de herramientas metodológicas, se observan mejoras en la comprensión lectora de alumnos de la carrera de educación de la Universidad de los Andes, Trujillo, Venezuela. El autor tiene como punto de partida la utilización de la lectura como herramienta instrumental para la adquisición de los saberes. Toma una perspectiva teórica que destaca la lectura tanto como habilidad mental de orden superior como producto de la interacción social. En especial en esta última perspectiva juega un rol importante el lector, su bagaje cultural y su afectividad. (Ferreiro, 2002; Escoriza, 2003; Makuc, 2008). Torres describe cómo se implementó, bajo un enfoque holístico, una propuesta estratégica para ser desarrollada durante un periodo académico. En el estudio se describe la propuesta estructurada en tres componentes: de aprestamiento actitudinal y motivación, de optimización de la comprensión lectora y de evaluación de logros y avances.

El capítulo *Leer en la universidad: una cuestión crítica* de Nereyda Álvarez Martínez propone reflexiones acerca de los procesos de lectura desarrollados en estudios de nivel superior de formación docente, en el marco de los actuales contextos comunicativos de Caracas, Venezuela. Los fundamentos teóricos (Carlino, 2005; Cubo de Severino, 2005; Cassany, 2008; Matheos y Solé, 2009) que dan sustento al trabajo sugieren la importancia de aplicar en las aulas un concepto de alfabetización lingüística vinculado con las prácticas discursivas de cada campo disciplinar, de manera que el desarrollo de estrategias específicas de comprensión se vea favorecido. Desde esta perspectiva, se efectuó un análisis de datos obtenidos a partir de la aplicación de una entrevista a pedagogos expertos de un instituto de formación docente que dio cuenta de la existencia una importante brecha entre las demandas sociales en torno del sistema de formación de docentes y la realidad educativa. En esa brecha, se da una doble deficiencia, por una parte, las bajas expectativas de los estudiantes en relación con el abordaje

de la lectura y la escritura y, por otra parte, el bajo nivel de exigencia requerido por los docentes.

Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación de Esaú Páez y Martha Montero constituye una propuesta de seguimiento de prácticas de lectura de estudiantes de formación docente de Colombia, desde un enfoque pragmático, con la finalidad de mostrar algunas de estas prácticas y de proponer un trayecto de lectura a partir de una concepción que sostiene que el adecuado manejo del lenguaje escrito se constituye en la “llave” de acceso y de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Así, el lenguaje adquiere las particularidades propias del lenguaje de la escuela.

Parte II. Escritura en proceso en la universidad. Un desafío posible.

Abre esta sección un trabajo de Andrea Bocco y Fabiana Castagno: *Escritura de trabajos Finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones*. Las autoras exponen una serie de reflexiones conceptuales que sostienen un dispositivo de acompañamiento a estudiantes avanzados en la escritura de trabajos de finalización del grado, particularmente trabajos finales de licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En este trabajo se toman como referencia autores que aportan sus ideas sobre la escritura como proceso complejo (Cassany, 2011; Cubo de Severino, 2007) combinados con los conceptos de Pipkin y Reynoso (2010) y de Paula Carlino (2003, 2005) de escritura en situación, esto es atendiendo al contexto específico en que la escritura se lleva a cabo. Bocco y Castagno hacen hincapié en la necesidad de apoyo a los alumnos en la difícil tarea de la escritura académica y comentan acciones llevadas a cabo en el marco de un taller de acompañamiento al proceso de escritura.

En segundo lugar, *Estudio de las circulares que invitan a reuniones científicas como contexto de la escritura* de Cecilia Broilo y Liliana Herrera. En este estudio se describen y analizan ciertas regularidades encontradas en textos que se intercambian en el ámbito académico como circulares que invitan a congresos o jornadas y que permiten considerarlas un tipo textual específico (Ciapuscio, 1994) dentro de los géneros académicos (Parodi, 2008). El objetivo principal que se proponen las autoras es determinar los rasgos específicos de este tipo de textos y vincularlos con los contextos de los textos académicos. En este trabajo se considera las circulares como textos a la vez instructivos e informativos que determinan los aspectos contextuales de las reuniones científicas. El corpus está constituido por circulares enviadas por instituciones de nivel nacional y se analiza desde una perspectiva tanto lingüística como sociocultural (Arán y Barei, 2009). Los resultados establecen una vinculación entre las circulares y la producción académica y muestran cómo los escritos disciplinares están determinados por ciertas especificaciones de las instituciones que organizan las reuniones científicas.

A continuación, el trabajo de Adriano Camacho Valbuena y Marlon Rivas Sanchez, *Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación*. Los autores proponen desde una concepción procesual la escritura de proyectos de duración breve bajo la modalidad de taller, llevados a cabo en la asignatura Didáctica de la Lengua I de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt de Cabimas, Venezuela. Conciben el quehacer del docente y del estudiante como roles equitativos a través de la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos (Cerdá, 2002:49). Asumen el aula como microsistema de intereses y saberes que debería favorecer la formación para la vida. Se manifiesta una concepción de la lectura como proceso de confrontación de la información visual y no visual (Smith, 2005), se destaca la importancia del lector, el texto,

el escritor y el contexto que enmarca la tarea (Roseblatt 1978, Goodman, 1998). Por su parte la escritura se plantea como proceso complejo que da cuenta de procesos mentales subyacentes (Ferreiro y Teberosky: 1995) y como proceso recursivo (Flower y Hayes, 1996) Confluye la mirada de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística que se hace presente a través del pensamiento de Vigotsky (1993:327) y de Pérez Esclarín (2006) al pensar el acto de escribir como reto con las palabras. Tochón (1995) López, A y Lacueva A (2007) aportan a este trabajo su modelo centrado en la planificación de proyectos en el aula como organizadores didácticos que motivan la participación del alumno más allá de las instancias de evaluaciones.

Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes. Así se titula el trabajo de Paula Andrea Cruz que analiza las prácticas de lectura y escritura de alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. La autora recupera la voz de los sujetos para intentar dilucidar de qué manera llevan a cabo sus prácticas de escritura, con qué dificultades se encuentran al escribir y cómo las encaran. El marco teórico que ampara estas indagaciones es el aportado por Bereiter y Scardamalia (1987), con referencias también a los trabajos de Carlino (2005). Entre las dificultades más frecuentes la investigación de la que da cuenta este trabajo registra la organización de la información, la selección léxica y las cuestiones normativas.

La escritura entendida como actividad de resolución de problemas es tratada en el trabajo titulado *Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben* de Sergio Gustavo Grabosky y María Celeste Romero. El espacio de planteo del problema es la cátedra Comprensión y Producción de Textos de la carrera de Ciencias de la Comunicación de La Universidad Nacional de Salta. Flower y Hayes (1996) aportan el modelo cognitivo del proceso escritor y Bereiter y Scardamalia (1992) su modelo de “transformar el conocimiento” según el cual es fundamental pensar en el destinatario, en las intenciones y en los posibles efectos al momento de escribir, con el objetivo de lograr relacionar la cuestión retórica con la función epistémica. De Richard Chartier (1992) los autores de este trabajo toman la propuesta superadora de la dicotomía entre escritores expertos y novatos y describen maneras de resolver el problema retórico en escritos de ingresantes a la universidad. Consideran fundamental analizar en las primeras producciones de estos alumnos las huellas que demuestren las decisiones tomadas durante la redacción, sus prácticas previas de escritura, las dificultades enfrentadas, y el grado de cercanía o de distancia entre lo efectivamente producido y lo que el mundo académico les exigirá.

Claudia María del Valle Rodríguez en su trabajo *El proceso de (re) escritura de textos académicos en el marco del ingreso universitario* muestra los resultados de una experiencia de intervención sobre el proceso de (re) escritura de textos académicos durante el cursado y espacio tutorial de una asignatura perteneciente al ciclo introductorio de la carrera de Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde la conceptualización teórica de la escritura como proceso, con especial atención a la importancia de la función epistémica de esta noción, se detallan las acciones realizadas que se centraron en: elaboración de soportes teóricos, microguías de escritura, modelado de textos, y realización de talleres. La autora describe luego el trabajo escritural efectivamente realizado por los alumnos en el que se detallan tanto las posibilidades como las dificultades específicas de la tarea de escribir este tipo de texto. Rodríguez destaca en este trabajo el rol del docente basado en el acompañamiento permanente y en la consideración del período de ingreso como un período de transición o pasaje complejo (Castagno y Dennler: 2007) que no debería reducirse a unos pocos meses y extenderse durante todo el primer año.

El capítulo *El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar* de Paula González Álvarez

presenta una propuesta de intervención didáctica basada en el diseño de un curso de escritura destinado al primer año de la educación superior de Chile. Esta propuesta se genera a partir de la detección de una problemática en torno de la ausencia de ciclos de formación básica previos al ingreso a las carreras de grado. Esta situación condicionante de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, dio lugar al desarrollo de iniciativas de alfabetización académica, como la presente, cuyo principal objetivo es el de nivelar las habilidades de lectura y escritura de ingresantes a los estudios superiores desde un trabajo de corte específicamente disciplinar. En la actualidad, es de reconocer la importancia de trabajar el proceso de escritura, desde una mirada específica, puesto que esta acción permite al estudiante apropiarse de las convenciones características de cada campo disciplinar. En este sentido, el curso se apoya en cuatro ejes: trabajo por proyectos en torno de temas específicos, estudio de géneros disciplinares, uso de modelos de procesos de escritura y el apoyo de pares disciplinarios.

Hacia el desarrollo de procesos de escritura en la licenciatura en Terapia Ocupacional. Proyecto de innovación e integración curricular en la educación superior de Celia Galvalisi es una propuesta que se genera a partir de una serie de falencias detectadas en relación con las capacidades específicas de los estudiantes para leer, comprender y escribir en algunas disciplinas de una carrera de nivel superior de la Universidad de Villa María. En este sentido, y en el marco de los postulados teóricos considerados (Carlino, 2006; Cassany, 2006; Duo de Brottier, 2007), leer y escribir en cada campo disciplinar implica la apropiación de un sistema conceptual, de un sistema metodológico y de prácticas discursivas específicas, puesto que así como cada campo profesional genera conocimientos propios, también se desarrollan formas de leer y de escribir particulares. Desde este planteo, se da lugar a una propuesta de alfabetización académica basada en la integración curricular, es decir, en la articulación interactiva de disciplinas durante todos los años de formación superior, partiendo desde el concepto de género discursivo y, en la práctica, desde la puesta en situaciones de escritura académica guiada y colaborativa con docentes de materia afines.

El capítulo *Escritura creativa para profesores. Estrategias abordadas desde la expresión total: música, danza, teatro, plástica y literatura* de Marcela de Lourdes Merino presenta un modelo didáctico que propone un mejoramiento de las habilidades de escritura de textos ficcionales de estudiantes de un profesorado de Educación Primaria de Mendoza. En el marco de las concepciones teóricas consideradas (Adam, 1999; Capitanelli, 2004; Fader, 2005; Ferreira, 2008), la tarea consiste en efectuar un abordaje del proceso de escritura, desde el desarrollo de habilidades corporales y manuales que suponen la puesta en práctica de actividades como el baile, la actuación y el dibujo, favorecedoras de la expresión de emociones y reflexiones a partir de las que se generarán relatos ficcionales. Se espera que esta experiencia luego sea replicada en las prácticas áulicas de los futuros docentes con estudiantes de nivel medio.

A continuación, *El posicionamiento del alumno-autor en textos académicos* de Liliana Morandi, María del Carmen Montelar y Elsa Palou de Carranza es un trabajo que indaga las prácticas de escritura en la formación superior, específicamente en estudiantes de la tecnicatura en Lengua y el profesorado de Francés de la Universidad de Río Cuarto, en lo que respecta a géneros situados en dos esferas socio-institucionales de la comunicación: la de formación y la de investigación, constituidas como actividades relacionadas y no aisladas. En esta oportunidad, el foco se coloca en el posicionamiento del escritor, manifiesto a través distintas posibilidades enunciativas, cuya aplicación dependerán del contexto disciplinar y del propósito comunicativo. Según Hyland (2002) resulta imposible “borrar” la presencia del autor así como las herramientas discursivas empleadas para modelizar, dado que la escritura, como actividad situada, reconoce en la identidad del escritor dimensiones propias del yo. En este marco conceptual, se analizó la construcción discursiva del “yo” en resúmenes comentados

en lengua materna y en informes de residencia en cursos y seminarios de lengua extranjera.

El capítulo *La vida como texto, una práctica académica* de Norma González de Zambrano presenta un avance de investigación en torno de una estrategia centrada en la producción autobiográfica como una práctica académica, por alumnos en etapa de formación docente. La tarea de escritura se propone de manera orientada, mediante un guión de preguntas, cuyas respuestas (que constituyen el borrador) se socializan y se van transformando gradualmente en la medida en que son requeridas nuevas informaciones. Los estudiantes construyen un texto en las distintas sesiones, que con posterioridad es revisado y ajustado por la docente y por los pares, hasta obtener una versión definitiva.

Problemas de conceptualización en la formación de psicopedagogos de la UNPA: el informe de diagnóstico como género profesional de Mónica Musci, constituye un análisis de la problemática que aqueja a los estudiantes de psicopedagogía de la UNPA en relación con la escritura del trabajo final de la asignatura Práctica Profesional, requisito solicitado para la culminación formal de esta instancia. En el marco de un conjunto de postulados teóricos (Parodi, 2005; Carlino, 2005; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Navarro, 2010), el capítulo propone una vasta caracterización de este género discursivo haciendo foco en sus rasgos retóricos y en los modos de inferencia.

“Escribir la disciplina”: las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del Área Social y Artística de la UdelaR de Virginia Orlando propone una serie de reflexiones acerca de la lectura y la escritura académicas, como prácticas situadas (Street, 1995; Gee, 1996). Estas reflexiones se generan a partir del análisis de pruebas escritas elaboradas por alumnos de nivel superior y de una caracterización de las modalidades enunciativas presentes en dichas producciones, con la finalidad de contribuir con las habilidades de leer y escribir en la universidad.

En el capítulo *Escribir ponencias y artículos de investigación en la universidad: Resultados de ciclos de investigación-acción en una carrera de Humanidades* de Constanza Padilla, se presenta una articulación entre aportes teóricos que conceptualizan acerca de la escritura académica, como proceso cognitivo y como práctica social, y un corpus de ponencias y artículos de investigación elaborados por estudiantes universitarios. En el marco de esta propuesta, las consignas de escritura trabajadas contemplan la incorporación de testimonios de los estudiantes en relación con las operaciones metadiscursivas desarrolladas al momento de leer y escribir. De la obtención de estos datos, se espera poder contribuir con aportes en torno de posibles alternativas didácticas de escritura académica.

Un estudio exploratorio de las consignas en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) de Nora Isabel Muñoz y Susana Bahamonde, propone un recorrido por las consignas de escritura previstas a lo largo de la carrera de IRNR, con el propósito de indagar en qué medida resultan significativas para los estudiantes (Bereiter y Scardamalia, 1992) al momento de llevar a cabo el proceso. La propuesta parte de la exploración de las consignas de escritura suministradas por los docentes, a partir de las cuales se elabora una descripción de los modos como se encuentran formuladas y del nivel de complejidad cognitiva exigido, de manera que se pueda determinar si contribuyen de manera efectiva o no, con la tarea de escribir.

Seguidamente, *Acerca de las representaciones de los docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas sobre el género ensayístico* de María Teresa Conti, es un trabajo que presenta una serie de reflexiones acerca del tipo de representaciones elaboradas, en torno de la escritura de ensayos, por docentes y alumnos del traductorado de inglés. Asimismo, se indaga en los efectos que estas representaciones podrían originar en torno de las pautas didácticas implementadas al momento de elaborar las consignas que solicitan este tipo de escritos.

Escritura y Artes: relaciones y potencialidades de Silvina Douglas describe una propuesta interactiva de escritura, entre una cátedra de la Escuela Superior de Bellas Artes (UNC) y una cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT), monitoreada conjuntamente por especialistas de ambas unidades académicas. Luego de una importante exploración en torno de las experiencias escriturarias en Artes, se diseñó un proyecto de promoción de la escritura de textos académicos, basado en las potencialidades que dicha interacción ofreciera. El proyecto incluyó ejercicios de escritura de géneros textuales que fueron desde críticas de obras, hasta redacciones de mayor complejidad, como el proyecto de escultura, un género propio de la disciplina.

El capítulo *Impersonalidad y subjetividad en tesis de licenciatura de Ciencias de la Educación* de María Virginia Hael se centra en el modo en que los alumnos de estudios superiores construyen argumentativamente los conocimientos en tesinas de licenciatura y trabajos finales de grado, y en particular, cómo incorporan en sus escritos la voz autoral. Con ese propósito, se efectuó un rastreo de las marcas de autorreferencia y de impersonalidad, en tanto recursos de persuasión (Hyland, 2000), en tesinas pertenecientes a estudiantes de Ciencias de la Información, seleccionadas de manera aleatoria. Se proponen, asimismo, reflexiones en torno de la implementación de estas estrategias en la escritura de textos disciplinares, con la finalidad de realizar aportes que permitan mejorar las habilidades de producción.

En último lugar, *Escritura y argumentación como herramientas para aprender en la universidad: el rol de las acciones docentes* de María Elena Molina, examina las condiciones didácticas que facilitaron el aprendizaje de contenidos disciplinares a estudiantes de Letras y de Biología, pertenecientes al ingreso al nivel superior. Específicamente, se hace foco en un tipo de intervención didáctica: la dialógica. Para tal fin, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones y recolecciones de documentos áulicos escritos y, en el marco de los aportes teóricos provenientes de la Teoría de las Situaciones Didácticas y de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica, se elaboraron categorías para describir esas condiciones y comprender cuáles de ellas resultaron más favorables y por qué motivos.

Parte III Lectura y escritura: dos procesos integrados en los estudios universitarios

Inicia este espacio un trabajo titulado *La culpa la tienen los profes... Análisis de una experiencia de articulación en torno a prácticas de lectura y escritura*. Sus autoras Mónica Alejandra Busetti y María Amalia Marchisone presentan las principales conclusiones sobre una articulación llevada a cabo entre dos asignaturas, Comunicación del Conocimiento y Principios Generales del Derecho, de la carrera de Abogacía de la Universidad de San Luis. Bajo la consigna general de que se aprende a leer y a escribir dentro de cada disciplina (Carlino, 2001 y 2004) se recurrió a un marco teórico en el que confluyeron aportes de ambas áreas de estudio, Monereo Font y Castelló Badia (1997), Martino (2005), Narvaja de Arnoux, di Stéfano y Pereira (2002), Bonvín Faura (1995), además de Cazorla Prieto (2008), Ubertone (2002), Arias Cayetano (2008), Gómez y Bruera (1982) y Hegland (1995), entre otros. Las investigadoras partieron de la afirmación de que es necesario que los alumnos, más allá de los nuevos desafíos en lectura y escritura, deben acomodarse también a los nuevos ritmos y a las nuevas lógicas de la universidad. Las acciones se orientaron en este sentido a otorgar más tiempo para incorporar nuevos contenidos y realizar trabajos prácticos. También trabajar con los textos de lectura obligatoria en las asignaturas del 1º año y realizar un seguimiento profundo de los procesos de lectura y escritura de los alumnos.

En segundo lugar un estudio de Fátima Yadira Celis, Adriano Camacho Valbuena y Marlon Rivas Sánchez (Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela - Universidad Nacional

Experimental Rafael María Baralt, Cabimas, Venezuela) desde una perspectiva poco habitual en los estudios referidos a estudiantes de la universidad: la lectura y la escritura creativa, titulado *La ciudad interior*. Bajo los lineamientos generales de Eugenio Montejó (1996), quien muestra que la relación de los niños con las palabras no es solo privilegio de los escritores, se parte de la consideración de los estudiantes universitarios como una comunidad de lectores y escritores que participan de manera conjunta de un grupo de trabajo. En este artículo se describe la forma de trabajar a partir de una serie de ejercicios de escritura iniciales que bajo la modalidad de taller guían la reflexión acerca de los temas de la literatura, así como el reconocimiento de las posibilidades escriturarias. Posteriormente cada estudiante propone sus lecturas con el fin de compartirlas y, al mismo tiempo, lee su producción escrita y se nutre de las opiniones y sugerencias del grupo. Los autores utilizan la metáfora de *ciudad interior* para referirse a un espacio de conocimiento de sí mismo que logran los alumnos a través de la lectura y la escritura (Petit, 1999). También afirman los investigadores que estas actividades mejoran la capacidad de observación, expresión y comunicación con los otros más allá de los temas no inherentes a la literatura. Las continuas lecturas de sus textos permiten a los alumnos evaluar también la claridad de los objetivos, la coherencia general, el mantenimiento de la progresión temática, y otros aspectos formales del mismo.

A continuación, encontramos un trabajo de Natalia Correa y Natalia Mallada *Construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura en la formación de docentes universitarios*. Las autoras describen una experiencia con profesores de distintas disciplinas del Área Social de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. El trabajo, elaborado desde la didáctica de la lectura y la escritura (di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006) destaca la importancia del rol de los profesores en acercar a los estudiantes a las formas de lectura y escritura propias del ámbito universitario, y esto conlleva la necesidad de que se les otorgue formación en este sentido. Correa y Mallada consignan que una experiencia anterior que puso el énfasis en el alumno no dio resultados positivos, pero que al cambiar el foco hacia el docente, principalmente apuntando a cambiar las modalidades sumativas de evaluación, los progresos se hicieron evidentes. La intervención se centró básicamente en lograr que los docentes, por medio de la participación en un curso de modalidad semipresencial, se apropiaran de contenidos relativos a didáctica universitaria a través de la aplicación de dispositivos de apoyo a las tareas de lectura y escritura. Uno de esos dispositivos consistió en una propuesta de escritura colaborativa a través de una wiki, orientada por un equipo docente en todas sus etapas.

Sigue en esta sección, *Oralidad, lectura y escritura: el abordaje de la propia lengua como una lengua segunda* por Patricia Coto, Adriana Caldiz y Cecilia Rey Saravia. Parten de la observación de que los estudiantes acceden al nivel universitario con un desarrollo fragmentado de competencias lingüísticas básicas al finalizar la escuela media y que por lo tanto son necesarias acciones de perfeccionamiento lingüístico. La población está constituida por jóvenes aspirantes a ingresar al Instituto Naval Militar, Capital Federal, Argentina. Las dificultades de los estudiantes fueron evaluadas por medio de re-narraciones, pruebas de comprensión lectora y escritura. El corpus obtenido fue analizado desde diferentes áreas como el análisis del discurso prestando atención a la adecuación, coherencia y cohesión de los textos producidos (Cassany, 1987 y 1993; Carlino, 2002; García Negroni, 2001). Las autoras refieren en su trabajo la pretensión de que el alumno acceda y observe su lengua como si se tratara de una segunda lengua, a partir de la autocorrección y el desarrollo de su competencia comunicativa. Para lograr el objetivo se trabajó con las distintas cátedras del instituto en actividades de lectura comprensiva, ejercitación gramatical con extensión a la producción de textos, práctica de la comunicación oral y enriquecimiento del léxico.

Laura Eisner y Fernanda Juárez en el trabajo *Estrategias de apropiación del discurso académico en el inicio de los estudios universitarios: una experiencia didáctica en torno al recurso de la nominalización* presentan una experiencia dirigida a alumnos de 2º año de la licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de Río Negro, con el objetivo de facilitarles el acceso a la producción e interpretación de los discursos académicos. Las estudiosas entienden los procesos de comprensión y escritura como prácticas socioculturales en el ámbito de comunidades discursivas especializadas. (Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2001) con el objetivo de contribuir a una *apropiación crítica*. Para lograr el objetivo arriba expuesto se analizan principalmente la nominalización o *metáfora gramatical experiencial* como vía para que los alumnos exploren diversas posibilidades expresivas y se promueva una discusión colectiva sobre las elecciones léxico-gramaticales propias de los géneros académicos. Según este estudio las nominalizaciones condensan conceptos, facilitan el razonamiento y atenúan la responsabilidad enunciativa, pero al mismo tiempo son complejas y pueden obstaculizar el acceso de los alumnos a las comunidades disciplinares. El marco teórico para estos análisis lo aportan Halliday (1998), García Negroni, Hall y Marín (2005).

Con el propósito de dar a conocer una mirada sobre la didáctica de la educación superior en Colombia, Adriana Gordillo Alfonso presenta su artículo *Las tendencias de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia*. En el mismo, comenta la producción científica que sobre este tema se ha realizado en Colombia entre los años 2000 a 2008. A través de esta revisión la autora se propone reflexionar sobre el desajuste que observa entre una cada vez más prolífica producción intelectual y su poco significativo impacto en las instituciones de educación superior. Según Gordillo Alfonso, los primeros años estuvieron dedicados a los estudios sobre los procesos de comprensión y producción textual en universidades colombianas (Henaó y Castañeda, y May, May y Barletta, 2001; Ulloa y López, 2002; Rincón, 2003; Salazar, Peña y Pérez, 2004; Escobar, 2005; Uribe, 2006; Gutiérrez, Cisneros, Cadena y Arciniegas, 2007, entre otros). Los párrafos finales se ocupan de describir los trabajos que, a partir del año 2008, investigaron sobre herramientas informáticas en los procesos de lectura y escritura, con estrategias que permitan optimizarlos (Ulloa, Londoño y Pertuz).

Acercamientos a los modos de leer y escribir en el nivel medio y en el nivel universitario, así se titula el trabajo de María del Carmen Insúa y Ana Carolina Schiavone, en el que presentan los resultados de una indagación acerca de las diferencias y/o similitudes entre las capacidades y habilidades de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en la escuela media, y las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura y escritura de textos académicos en la universidad. En el trabajo se describe que el punto de partida fue la apertura de nuevas universidades en el conurbano bonaerense para dar respuesta a las demandas de estudios de educación superior de esa vasta zona. El hecho de contar con una población social y económicamente vulnerable en la universidad, y principalmente desprovista de “historia universitaria” llevó a la necesidad de implementar acciones tales como crear un espacio donde interactuaran docentes de ambos niveles, pudieran reflexionar y encontrar estrategias comunes desde roles equitativos y no desde la modalidad habitual bajo la cual los docentes universitarios “enseñan a los de media”. Para lograr el objetivo las autoras comentan que se realizaron encuentros entre docentes de escuelas medias y docentes de la Universidad Arturo Jauretche de Florencio Varela. La articulación se llevó a cabo a partir de un complejo sistema de narrativas de experiencias pedagógicas vinculadas con la lectura y escritura. (Britto, 2013; López Casanova, Sossi, 2012; Suárez, 2007).

Luego en este eje, *Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica*. En este trabajo de Mery Pereda Sobarzo, Carolina Cereceda Triviño y Jorge Martínez Silva se considera la lectura y la escritura como complejos procesos en los que intervienen aspectos epistémicos y

cognitivos. Además aparecen entendidas como prácticas sociales que habilitan a los sujetos para insertarse en una comunidad discursiva (Swales, 1990). También está presente la idea de que tanto lectura como escritura comportan una nueva práctica letrada, desarrollada por la propia comunidad de práctica (Lave y Wagner, 1991). Para lograr la inserción en esta comunidad es indispensable el fortalecimiento de la competencia comunicativa y la apropiación de prácticas discursivas que son propias a este contexto específico a partir del contrato que establecen las partes (Charaudeau, 2006). Este trabajo se propone vincular tareas cognitivas empleadas en la lectura con el proceso de literacidad desarrollado en la escritura epistémica, mediante un programa de intervención metodológico de enseñanza-aprendizaje situado que se aplicó a ingresantes de las Instituciones Santo Tomás (Santiago, Chile), con vistas a mejorar las prácticas lectoescriturales. Los autores comentan que, luego de una etapa de diagnóstico llevaron a cabo acciones bajo una modalidad de trabajo que consistió en la lectura, comprensión y redacción de textos de carácter académico disciplinar, cuyas principales actividades se basaron en la resolución de guías de acompañamiento a textos disciplinares, la reescritura de estos en forma de resumen, la redacción de un informe de lectura y de un texto argumentativo. Finalmente el artículo da cuenta pormenorizada de resultados de conducta de entrada y de salida, antes y después de la intervención, con mejoras significativas en las competencias de lectocomprensión y escritura de los alumnos.

El trabajo de Claudia Picone y Miriam Griszka se titula *Aprender y aprehender la propia lengua como si se tratara de una lengua segunda*. En este trabajo las autoras exponen la aplicación práctica de un proyecto de investigación que busca concientizar a los alumnos sobre la importancia de la comprensión y uso de la propia lengua oral y escrita, como si se tratara de una segunda lengua. Parten de las dificultades en el uso de la lengua materna observadas en los alumnos cadetes ingresantes a la Escuela Naval Militar en Río Santiago, Argentina, tales como la falta de habilidad para expresar ideas con vocabulario adecuado, elaborar un discurso fluido con propiedades de coherencia y cohesión, identificar la idea central de un texto y lograr su comprensión global, por mencionar sólo algunas. Las características de las dificultades arriba descritas permiten aseverar a la autora que los alumnos son *analfabetos funcionales*, según la definición de la UNESCO (1978). En este mismo sentido se manifiestan las ideas de Boesch y Koebnick (1965, en Uría Fernández, 2005) que afirman que una persona *analfabeta secundaria* es aquella que ha aprendido a leer y escribir, pero que con los años ha olvidado esa capacidad. Para explicar las causas del surgimiento de un analfabeto funcional Picone y Griszka refieren a las ideas que a este respecto consigna Cassany et al (1994) y desde el modelo interactivo de lectura se realizan propuestas de lectura comprensiva y escritura que han demostrado ser altamente positivas en el desempeño del alumnado.

Seguidamente, el capítulo *De discursos y escrituras. Dificultades registradas en la construcción discursiva de alumnos que cursan un profesorado no universitario de Educación General Básica* de Luisa Inés Moreno y María Elisa Zurita indaga acerca de la manera como se construye el “ser docente” a partir de relatos de la vida escolar realizados por alumnos de un profesorado de formación docente no universitaria de la ciudad de Córdoba. Con este fin, se analizó la construcción discursiva de estos relatos y se examinaron sus posibles implicancias en las prácticas áulicas.

En el mismo eje temático, *La cuestión Malvinas: Análisis de dos artículos antagónicos de intelectuales argentinos* de María Gina Furlan trata acerca de un análisis de dos textos de opinión que presentan argumentos contrarios en torno de un tema controvertido y, con ese propósito, se ubica en la perspectiva teórica propuesta por Plantin (1990), entre otros especialistas (Amossy, 2002; Maingueneau, 2002; Arnoux, 2006; Henkermans, 2006). En específico, la propuesta se centra en indagar la construcción del *ethos*, según las estrategias discursivas y

los procedimientos léxico gramaticales empleados en cada caso. Asimismo, se examinan los argumentos y su estructuración.

Finalmente, el capítulo *¿Qué nos dicen las metáforas de los estudiantes de biología sobre la lectura y la escritura en la universidad?* de Leticia García Romano presenta una caracterización de las representaciones y las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de Ciencias Biológicas, a partir del planteo de dos preguntas, cuyas respuestas requieren el desarrollo de informaciones expresadas mediante metáforas (Lakoff y Johnson, 1980) con el propósito, por parte de los investigadores, de acceder al conocimiento tácito de los alumnos en una situación fuera de las experiencias académico científicas habituales. Estas indagaciones permitieron dar cuenta de respuestas vinculadas en torno de las concepciones de la lectura y la escritura y, por lo tanto, de construcciones metafóricas comunes.

María Fernanda Freytes
María Victoria Fernández

María Fernanda Freytes es profesora en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Humanidades y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna y Extranjera por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba donde está a cargo de las cátedras de *Lectura y Escritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera* y *Estudios Interdisciplinarios del Lenguaje*. Integra proyectos de investigación sobre intercomprensión en Lenguas Romances y es codirectora de proyectos de formación de investigadores sobre comprensión lectora e interacción en el aula.

María Victoria Fernández es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellanas por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en el nivel medio y como investigadora en el Área de Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas, donde forma parte de un proyecto SECyT-UNC. Ha participado en congresos, como expositora y como parte del comité organizador. Ha finalizado una carrera de posgrado en la Facultad de Lenguas y se encuentra en la etapa de elaboración del trabajo final, cuyo eje gira en torno de la lectura y la escritura.

PARTE I. COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL NIVEL
SUPERIOR. MIRADAS DESDE EL ANÁLISIS Y LAS
INTERVENCIONES

INFLUENCIA DEL MODELADO DE ESTRATEGIAS SOCIOMETACOGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Sandra Díaz

sandra.patricia.diaz@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle

Cali - COLOMBIA

Ibeth Morales

ibethdelrosario@hotmail.com

Programa de Español y Literatura

Universidad de Córdoba

Córdoba - COLOMBIA

Resumen

En esta disertación se presentan los resultados del proyecto de investigación titulado Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes universitarios, que diseñó y determinó la incidencia de un programa de orientación sociometacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba y las repercusiones del mismo en las percepciones de los discentes sobre su proceso lector. Dicho programa se orientó desde la concepción de la comprensión como un proceso de reconstrucción de la significación discursiva (Martínez, 2001: 4) a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas.

Para dar alcance a los objetivos se requirieron dos estudios complementarios: uno de carácter empírico analítico en el que se manipuló un programa de intervención sociometacognitiva para establecer su efecto en la competencia textual y discursiva de los estudiantes y otro de orden interpretativo en el que se identificaron las percepciones sobre el conocimiento y control metacognitivo de los estudiantes del grupo experimental en relación con sus procesos lectores. En este caso se hará énfasis en el diseño y los resultados del primer estudio, cuyos resultados corroboran que la intervención desde el modelo sociometacognitivo crea un entorno propicio para el desarrollo de los procesos de comprensión textual porque demuestran la existencia de diferencias significativas entre pruebas pretest - postest en las medias de la competencia de las pruebas.

Palabras clave: comprensión textual - enfoque sociometacognitivo

Introducción

Entre los estudios sobre la comprensión textual en la educación superior podemos indicar dos grupos: primero, los que privilegian el enfoque cognitivo en el que la comprensión implica la reconstrucción de los significados del texto a partir de los esquemas cognitivos, estableciendo conexiones entre sus conocimientos previos y lo dado (Van Dijk y Kintsch, 1978); segundo, los que se fundamentan en la perspectiva sociocultural que entiende la comprensión como un proceso de

reconstrucción de la significación del texto, a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto, para dar cuenta de la ideología y el diálogo intertextual (Martínez, 2001: 6).

Fundamentados en algunos de los aportes de los enfoques mencionados y las propuestas metacognitivas (Flavell, 1985; Baker y Brown, 1984), en esta perspectiva de intervención la comprensión textual se concibe como:

Un proceso de construcción de la significación por parte del lector a través de la actualización de una situación de enunciación, producto de relaciones intersubjetivas y socioculturales, que se representan mediante las estructuras sintáctico-semánticas del texto (Martínez, 2004) y que requieren control y empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del sujeto (Díaz y Morales, 2012: 27).

Coherente con lo anterior en este artículo se presentan los resultados del estudio de orden empírico analítico, el cual se ejecutó mediante una metodología cuasiexperimental con la que se buscó determinar la incidencia de un programa de orientación sociometacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba matriculados al curso de Comprensión y Producción de Textos (grupos A y B). En lo sucesivo nos referiremos primero a la orientación sociometacognitiva, luego a la metodología empleada en el estudio, posteriormente presentaremos el análisis de los resultados y finalmente se expondrán las conclusiones.

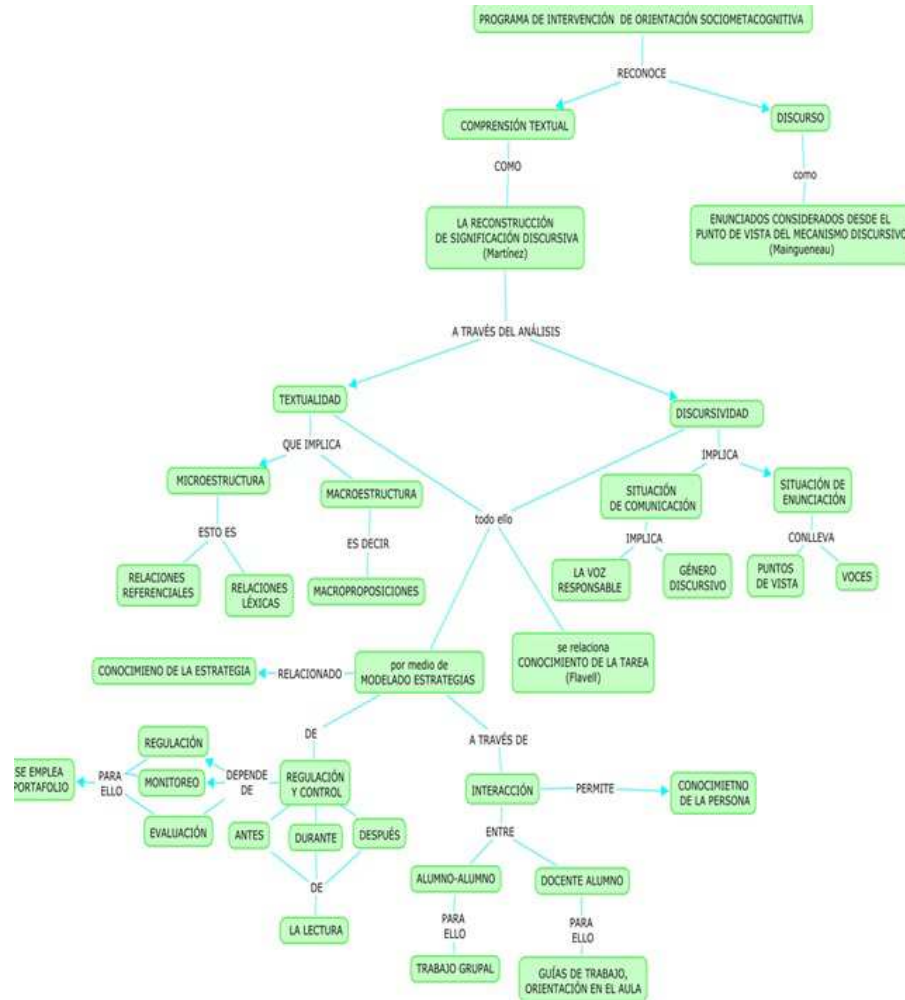
Orientación sociometacognitiva: conceptualización

El modelo de intervención de la investigación siguió una orientación que se ha denominado *sociometacognitiva*, pues implica una síntesis dialéctica entre la propuesta interactiva discursiva de Martínez (1997, 2001, 2002, 2004, 2005) y los aportes del modelo metacognitivo (Baker y Brown, 1984; Palinscar y Brown, 1984; Flavell, 1985; Solé, 1998). Toda vez que se reconoce que solo es posible analizar y comprender textos como producciones discursivas que reflejan la complejidad de las esferas de interacción humana, pero, para su logro son necesarios los procesos cognitivos y metacognitivos.

Considerando lo anterior, se reconoce que la comprensión es un *proceso de reconstrucción de la significación discursiva que implica* el control y empleo de estrategias metacognitivas. En este sentido resulta clave analizar la textualidad y discursividad y rescatar el concepto de esquemas, desde la noción discursiva bajtiniana, como construcciones intersubjetivas (Bajtín, 1985: 258). Por consiguiente, la mediación docente y la interacción entre estudiantes es de gran valía, toda vez que permitirán la construcción de guiones conceptuales que orientarán el empleo y control de determinadas estrategias para la reconstrucción de la significación discursiva. Con ello se espera llevar a procesos de autonomía desde la heteronomía.

En relación con lo anterior se deben resaltar dos aspectos: primero, la reconstrucción de la significación discursiva vehicula una concepción del texto como producto y realización sociocultural, de manera que para su comprensión es necesario reconocer los puntos de vista, el diálogo de voces, los distanciamientos, oposiciones, acercamientos entre la voz ajena y autorial y la legitimación o deslegitimación de los sujetos discursivos y concepciones teóricas. Así pues, la comprensión constituye una actividad social y cognitiva que posibilita la configuración y reconfiguración de la realidad y del sujeto lector, quién, por su parte, cumple un rol activo y crítico durante el proceso de comprensión, pues entra en interacción con las producciones discursivas, activando sus esquemas cognitivos.

Segundo, el programa de intervención no implica la enseñanza directa de estrategias como elementos fijos que garantizarán la comprensión en todos los contextos, pues ello riñe con los postulados antes señalados. De manera que en la intervención diseñada, la enseñanza de estrategias se orienta de manera indirecta a través del modelado docente. Así, el aula se perfila como un ambiente de interacción y discusión entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante con el propósito de propiciar un espacio de búsqueda y construcción conjunta de estrategias coherentes con las características discursivas de los textos y con los propósitos de la lectura.



Aspectos Metodológicos

El propósito del estudio cuasi experimental consistió en establecer la presencia de diferencias significativas, en la comprensión textual de estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba como efecto del programa de intervención sociometacognitiva en contraste con una orientación interactiva de lectura. Para ello, se diseñó un programa de intervención sociometacognitiva (variable independiente) y se estableció su efecto en la competencia textual y discursiva de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba (variable dependiente). Ello requirió la selección de dos grupos intactos de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos matriculados en primer semestre de la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba (grupos A y B), los cuales se asignaron al azar uno como control y otro como experimental, veamos:

	Grupos de Comprensión y Producción de textos	Pre-test	Intervención	Post-test
Control	1	0 ¹	X ^{NO}	0 ²
Experimental	2	0 ³	X ¹	0 ⁴

Tabla 1: Diseño metodológico

La hipótesis central plantea que la competencia textual de los estudiantes universitarios se favorecerá mayormente en aquellos que son intervenidos desde un programa de orientación sociometacognitiva que aquellos que son sujeto de una didáctica basada en el enfoque de la lingüística textual. Antes de presentar los resultados de la investigación y dada la naturaleza del estudio es

pertinente referirse al pretest-postest de comprensión textual y su proceso de validación, así como al modelado de estrategias por parte del docente.

Pretest-postest de comprensión textual

Este instrumento está constituido por pruebas que pretenden evaluar el nivel de competencia textual y discursiva de los estudiantes antes (pretest) y después (postest) de la intervención sociometacognitiva. Estos tests fueron diseñados con base en las concepciones de lectura de los modelos cognitivo y sociocultural de lectura. Del primero se rescata la idea de realizar estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y control de la lectura. Del segundo, la noción de comprensión como la reconstrucción de la significación a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto.

Ahora bien, atendiendo a la naturaleza cognitiva y sociocultural de la lectura, estas dimensiones son evaluadas mediante varios indicadores que atienden a: relaciones microestructurales, relaciones macroestructurales, situación de enunciación y de comunicación y secuencias superestructurales de los textos. Cada uno de los cuestionarios está conformado por preguntas de opción múltiple con única respuesta que interrogan por cada una de estas dimensiones como se puede apreciar a continuación.

VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA TEXTUAL Y DISCURSIVA					
DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL				
	DIMENSIONES	INDICADORES			PRETEST
La competencia textual y discursiva es la capacidad del sujeto para comprender los puntos de vista e ideologías vehiculadas por el texto.	TEXTUALIDAD	Microestructura	Analiza las relaciones léxicas, referenciales y causales del texto.	1, 5, 21	10, 14
			Traduce el significado de una palabra o frase empleando sinónimos sin que se altere el significado literal.	7, 8, 16	2, 17, 21
			Reconoce a manera de transcripción los sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto.	14, 20	12
			Identifica relaciones entre los componentes de un párrafo o de una oración.	12	19
		Macroestructura	Reconoce la idea central del texto	4, 9, 10, 11, 19	6, 9, 11, 13, 18, 22
			Realiza inferencias a partir del contenido texto	6	4, 20
		Superestructura	Reconoce las secuencias superestructurales de los textos explicativos y argumentativos	25	7
	DISCURSIVIDAD	Situación de comunicación y situación de enunciación	Identifica el locutor, interlocutor, enunciador y enunciatario del texto	6	4, 20
			Reconoce la intención y propósito del locutor.	1, 5, 21	10, 14
			Reconoce las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.	22, 23, 24	23, 24, 25
			Diferencia e identifica el tipo de género discursivo.	17	3, 15
			Establece relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (POLIFONIA)	25	7

La eficacia de este instrumento de investigación se determinó a partir de la prueba de confiabilidad, de validez de contenido y de constructo. La confiabilidad del test alude a la estabilidad o constancia en el tiempo de las medidas que con él se obtienen. Para evaluarla en el pretest-postest se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson a los resultados de su aplicación a dos grupos intactos (A-B) de la asignatura de Comprensión Textual. Los coeficientes de correlación para los grupo A y B fueron de 0.96 y 0.97 respectivamente, ello indica que existe una correlación “muy alta” entre las puntuaciones de la primera y la segunda aplicación del test, es decir, que el instrumento analizado es altamente confiable.

En lo referente al contenido se realizó a partir del juicio de expertos, quienes valoraron la congruencia, claridad, tendenciosidad y adecuación de los ítems de la prueba y sus respectivas opciones de respuestas. La validez de constructo, por su parte, se determinó a partir del modelo de Rasch que permite establecer la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado en término de la diferencia entre la medida del rasgo de la persona y la medida del estímulo utilizado. Los resultados de la aplicación muestran índices que verifican el comportamiento de los estudiantes en cada ítem de la prueba y para los tests en su completitud, señalando que los ítems de la prueba reflejan un buen ajuste del modelo, lo cual indica que el test discrimina bien al rasgo latente y por ende el test es válido.

Programa de intervención sociometacognitiva

El programa de intervención sociometacognitiva se orientó a partir de una pauta, cuya didáctica se basa en el modelado de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del docente, con la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998: 74) que permitieran aplicar a la comprensión de los textos cada uno de los componentes discursivos y textuales propuestos desde la

perspectiva discursiva interactiva de la lectura (Martínez, 2005: 12) con el fin de llevar a los estudiantes desde la heteronomía, en sus ejercicios de comprensión, hacia una autonomía en la cual se reconozcan los diferentes tipos de conocimiento metacognitivo relacionados con la actividad de lectura y se realice un control consciente de la misma. Veamos:

ESTRATEGIAS DE LECTURA	ASPECTOS PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA: RECONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO	ASPECTOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS IMPLICADAS
ANTES DE LA LECTURA			
Reconstrucción de la noción de lectura y texto. Construcción grupal de los objetivos de la lectura. Análisis de consignas. Contextualización de la lectura. Construcción de los objetivos de lectura.	Ser consciente sobre la puesta en escena de: * Punto de vista autoral * Puntos de vista ajenos o voces que el autor presenta para discutir. * Discusión entre punto de vista autoral y ajeno.	Conciencia metacognitiva (saber qué)	Planear -Formular objetivos de lectura. Predecir -Adelantarse a los puntos de vista, reconocer el punto de vista del lector. Activar el conocimiento previo -Registro de actividades en el portafolio
DURANTE LA LECTURA			
Pausas por párrafo Predicciones. Formulación de interrogantes sobre la posición al autor.	Reconocer relaciones microestructurales. Reconstruir la macroestructura textual. Identificar situación de comunicación. Identificar situación de enunciación.	Regulación o control metacognitivo (saber cómo)	Predecir -Plantear preguntas, adelantarse a las valoraciones del enunciador. Monitorear -Subrayar, escribir al margen, corroborar predicciones, seguir los objetivos, registro de actividades en el portafolio. Regular -Releer, establecer relaciones entre la voz autoral, la ajena y la del lector. Evaluar -Formular preguntas, resumir, trabajos entre pares.
DESPUES DE LA LECTURA			
¿Cómo topicalizó el autor?, ¿cuál es la posición del autor frente al tema?, ¿Con qué posiciones discutió?, ¿Cuál es su punto de vista al respecto?, ¿Cómo planteó, desarrolló y concluyó el autor?, ¿Qué dificultad tuvo para comprender el texto? Cuando esto paso yo...	Reconocer relaciones microestructurales Reconstruir la macroestructura textual Identificar situación de comunicación Identificar situación de enunciación	Regulación o control metacognitivo (saber cómo)	Evaluar -Formular preguntas, resumir, volver a leer, elaboración de organizadores gráficos, registro de actividades en el portafolio

Resultados

El análisis inferencial de la información cuantitativa implicó la prueba de las hipótesis de estudio, para ello se realizó el test de Wilcoxon para muestras intra-grupos y la prueba de U de Mann Whitney para muestras inter-grupos. Ambas aplicadas a nivel general pretest-postest y por bloques de preguntas de acuerdo a las dimensiones de la textualidad (microestructura, macroestructura y superestructura) y discursividad (situación de enunciación y situación de comunicación).

Test de Wilcoxon: prueba de hipótesis intragrupo

La prueba de Wilcoxon señaló que a nivel individual no se presentaron diferencias significativas en las medias del grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva del grupo experimental, pues el valor obtenido (0,74) es mayor a 0,05 (ver tabla 4);¹ mientras que en el control, a nivel individual, si se obtienen diferencias significativas, pues el valor arrojado por la prueba (0,006) es menor que 0,05 (ver tabla 5).

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE	
Pretest Vs Postest	
Z	-1,789?
P VALOR	0,74

Estadístico de contraste pretest Vs postest grupo intervenido
Prueba de Wilcoxon

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE	
Pretest Vs Postest	
Z	-2,748?
P VALOR	0,006

Estadístico de contraste pretest Vs postest grupo control
Prueba de Wilcoxon

El análisis por bloques de preguntas de la prueba de Wilcoxon evidenció la presencia de diferencias significativas en los grupos control e intervenido en la dimensión textual. En el primer caso en la macroestructura: $0,014 < P$ valor y en el segundo caso en la superestructura: $0,035 < P$ valor (ver tabla 6). Esta particularidad se explica por el denominado “efecto de los tests”, es decir por la familiarización

¹Vale la pena anotar que de acuerdo con el test de Wilcoxon y Man Whitney para contrastar la presencia de diferencias significativas el P valor que se obtenga debe ser menor o igual a 0,05.

de los sujetos con los ítems de los test y no necesariamente por el modelo de intervención. A partir de estos resultados se colige que a nivel individual los efectos de la orientación sociometacognitiva no resultan favorables.

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE TEXTUALIDAD Y DISCURSIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL VS GRUPO CONTROL				
Prueba de Wilcoxon				
DIMENSIONES	INDICADORES	GRUPOS	Z	P. VALOR
TEXTUALIDAD	Microestructura	INTERVENIDO	-1,213	0,225
		CONTROL	-0,093	0,366
	Macroestructura	INTERVENIDO	-0,295	0,768
		CONTROL	-2,495	0,014
	Superestructura	INTERVENIDO	-2,111	0,035
		CONTROL	-0,905	0,366
DISCURSIVIDAD	Situación de comunicación y enunciación	INTERVENIDO	-0,875	0,382
		CONTROL	-0,263	0,793

Estadístico de contraste por bloques de preguntas pretest - postest grupo intervenido Vs grupo control

Prueba de U de Mann Whitney: prueba de hipótesis intergrupos

La prueba de U de Mann Whitney permitió determinar la homogeneidad de los grupos y garantizar la efectividad de los resultados. Antes de la intervención no se presentaron diferencias significativas en las medias de los resultados del pretest que evaluó el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva de los estudiantes cuando se compara el grupo control con el intervenido (ver tabla 8). Por el contrario, después de la intervención sí se presentaron diferencias significativas a nivel grupal pues el valor obtenido (0,003) es menor que 0,05 (ver tabla 9).

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - pretest	
U de Mann-Whitney	180,000
W de Wilcoxon	370,000
Z	-1,378
P Valor	0,168

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - pre test

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - postest grupo experimental Vs control	
U de Mann-Whitney	113,000
W de Wilcoxon	438,000
Z	-2,980
P Valor	0,003

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - post test

La comparación de los resultados por bloques de preguntas de la prueba de U de Mann Whitney mostró que existen diferencias significativas en las medias de los resultados de la dimensión textual, específicamente en el nivel macroestructural: $0,019 < P$ valor (ver tabla 10), diferencia que puede ser atribuida al modelo de intervención sociometacognitivo implementado con el grupo intervenido.

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE TEXTUALIDAD Y DISCURSIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL VS GRUPO CONTROL						
Prueba de Mann-Whitney						
DIMENSIONES	INDICADORES	PRUEBA	U DE MANN WHITNEY	WILCOXON	Z	P. VALOR
TEXTUALIDAD	MICROESTRUCTURA	PRETEST	97,000	287,000	-0,717	0,474
		POSTEST	102,500	180,500	-0,490	0,624
	MACROESTRUCTURA	PRETEST	107,000	185,000	-0,289	0,765
		POSTEST	58,500	136,500	-2,353	0,019
	SUPERESTRUCTURA	PRETEST	101,500	291,500	-0,585	0,558
		POSTEST	94,000	172,000	-1,119	0,263
DISCURSIVIDAD	SITUACION DE COMUNICACION Y DE ENUNCIACION	PRETEST	100,500	290,500	-0,569	0,570
		POSTEST	88,500	278,500	-1,050	0,294

Estadístico de contraste textualidad y discursividad: grupo experimental grupo control Vs grupo control

Conclusiones

Los resultados del estudio de orden empírico-analítico e interpretativo corroboran que los procesos de comprensión textual están ligados tanto a elementos cognitivos y metacognitivos como a aspectos sociales y culturales. En consecuencia, el diseño y aplicación del modelo social metacognitivo, que sintetizó dialécticamente ambas perspectivas, creó un entorno propicio (un entorno favorecedor) para el desarrollo de los cursos de comprensión de textos en la Universidad de Córdoba.

En primer lugar, porque el estudio empírico analítico determinó la presencia de diferencias significativas entre pruebas pretest-postest del grupo intervenido en relación con la superestructura textual, lo cual demuestra que los estudiantes no solo han tomado conciencia de los modos de organización explicativo y argumentativo, sino que tienen habilidades para analizar este tipo de estructura en los textos, lo cual garantiza el mejoramiento de la competencia textual y discursiva a partir de intervenciones sociometacognitivas.

En segundo lugar porque al analizar las diferencias intergrupo del postest de comprensión textual se encuentran diferencias significativas entre los grupos control y experimental en lo relativo a la macroestructura textual. Esta diferencia es de gran valía, pues el dominio de este nivel requiere transformar la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (Martínez, 2004: 25), lo cual implica que para lograr sintetizar y reconstruir el significado del texto se debe poseer un reconocimiento y dominio de las relaciones microestructurales. Además, la identificación de aspectos macroestructurales del texto incluye la identificación de aspectos discursivos por lo cual se asume esta estructura textual como marca formal para determinar el posicionamiento ideológico y los puntos de vista expuestos en los textos.

Ahora bien, la adquisición del conocimiento estratégico de la comprensión, la toma de conciencia de la aplicación de estrategias de lectura y las habilidades para reconocer los modos de organización de un texto, imputables al modelo de intervención empleado en esta investigación, vehiculan procesos de comprensión en los que los estudiantes supervisan y evalúan la reconstrucción de la significación discursiva de los textos. Es decir, los discentes supervisan y controlan procesos de comprensión textual en los que entienden al texto como producto y realización sociocultural, buscando en él no solo la comprensión de la textualidad constituida por macro, micro y superestructura; sino, de manera complementaria, la comprensión de la discursividad comprendiendo la voz responsable, el género discursivo, los puntos de vista y las voces que entran en diálogo en el texto.

Bibliografía

- Baker, L. y Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in Reading. En Flood, J. (Eds.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. (21-43). Delaware: I.R.A.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narváez y cadena (comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior caminos posibles*. (159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Cross, D. y Paris, S. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Education Psychology*. 80 (2), 131-142.
- Díaz, S., y Morales, I. (2012). Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes universitarios. *EDUNEXOS*, [página web Maestría en Educación SUE Caribe]. Recuperado de http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/cat_view/1-universidad-de-cordoba/4-iii-cohorte?limit=5&limitstart=0&order=date&dir=DESC
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Hernández, F. (2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido. *Lenguaje*, 33, 38-74.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, M. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*, p. 11-42. Universidad del Valle, Cali.
- . (2001). La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación. En Martínez (edit. y comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. 3, 11-28. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle.

- (2002) *Lectura y Escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Cali: Universidad del Valle,
- (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos. En Martínez, M. (edit.) *didáctica del discurso, argumentación y narración*. (11-22). Cali: Universidad del Valle.
- (2006). *Textualidad y Cognición, 10 años del grupo de investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura GITECLE*. Cali, Universidad del Valle.
- Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., y Luís, C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Catedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Van Dijk, T. (1983) *La Ciencia del Texto*, Barcelona: Editorial Paidós.
- (1996). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI editores, s.a. de C.V.
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363-394.
- Vigostky (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad Silvia Furió. Barcelona: Crítica

Sandra Patricia Díaz Arrieta es magíster en Educación de la Universidad de Córdoba (Colombia) y magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Cali (Colombia).

Ibeth del Rosario Morales Escobar es magíster en Educación de la Universidad de Córdoba (Colombia). Actualmente se desempeña como docente del departamento de Español y Literatura en la Facultad de Educación de la misma universidad.

LOS TEXTOS DIDÁCTICOS COMO REFORMULACIONES DEL SABER: LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS INGRESANTES

María Ignacia Dorronzoro
mignaciak@gmail.com

María Fabiana Luchetti
mfluchetti@hotmail.com

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján
Luján (B) - ARGENTINA

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas conclusiones provisorias elaboradas en el marco del proyecto de la investigación *La lectura en el primer ciclo de la formación universitaria: los textos didácticos como reformulaciones del saber de referencia*, cuyo objeto de estudio está dado por las transformaciones que sufre el conocimiento planteado en los textos primarios durante el proceso de su comunicación por medio de textos didácticos. Efectivamente, partir de la constatación del papel central atribuido a los textos secundarios en el nivel superior como herramientas de acceso al “saber de referencia” expuesto en los textos fundadores, nos propusimos indagar -desde la perspectiva del enfoque pragmático de la operación de reformulación- las relaciones que dichas reenunciaciones guardan con sus correspondientes textos primarios, tanto a nivel discursivo como de prácticas de lectura.

En esta oportunidad nos centraremos en el estudio de las prácticas de lectura puestas en juego por los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu con la intención de identificar qué planteo les resulta más comprensible cuando leen textos fundadores y textos secundarios referidos a un mismo objeto de estudio. Concretamente, presentaremos conclusiones surgidas del análisis de un corpus conformado por pruebas de comprensión aplicadas con un grupo de diez estudiantes que leyeron dos textos: el primario y su correspondiente versión didáctica, propuestos en la asignatura Fundamentos Filosóficos de la Educación.

Este estudio permitiría avanzar que, en una primera instancia, el texto secundario parecería hacer un planteo más comprensible que el fundador. Sin embargo, un análisis detallado mostraría que la naturaleza sistémica de los conceptos disciplinares es más fácilmente aprehensible a partir de la lectura del texto primario. Estas conclusiones tendrían su correlato en aquellas extraídas a partir del análisis del corpus textual, y presentadas en un trabajo anterior.

Palabras clave: contexto universitario - prácticas de lectura - textos fundadores y didácticos

Introducción

Este capítulo tiene como propósito presentar algunas conclusiones provisorias del proyecto de investigación *La lectura en el primer ciclo de la formación universitaria: los textos didácticos como reformulaciones del saber*

de referencia¹, cuyo objeto de estudio está dado por las transformaciones que sufre el saber de referencia planteado en los textos primarios, durante el proceso de su comunicación por medio de textos didácticos.

Es preciso señalar que este objeto de estudio ha surgido como tal en el marco de una investigación anterior en la que se realizaron una serie de entrevistas a los docentes de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu. El análisis de estas entrevistas puso de manifiesto un acuerdo total entre los participantes respecto de la importancia de incluir en las bibliografías textos primarios o fundadores, pero también, la totalidad de los docentes coincidió en subrayar que, por no haber sido escritos para ser utilizados con fines didácticos, estos textos generan numerosas dificultades de comprensión a los estudiantes. En este sentido, en todas las entrevistas se expuso la necesidad de realizar una adaptación del “saber de referencia” (Bronckart, 2007) que aparece en los textos primarios para acompañar las primeras fases del estudio disciplinar y facilitar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Se evocó así el recurso a manuales, fichas de cátedra y otros textos didácticos, en tanto herramientas específicas de aprendizaje, en las cuales el saber de referencia ha sido transpuesto para volverse objeto de enseñanza.

A partir del papel central atribuido por los docentes a estos textos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, entendimos que era relevante realizar un estudio sistemático tanto de sus características discursivas como de las prácticas de lectura que los tienen como objeto. Efectivamente, considerando que la función atribuida por los docentes a los textos secundarios es la de facilitar la comprensión del saber de referencia disciplinar, nos planteamos un primer interrogante, de carácter general, referido a las relaciones que guardan los distintos textos didácticos con los textos primarios correspondientes propuestos a los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación. De esta problemática se desprendieron luego otros interrogantes más definidos, vinculados con la tensión permanente entre identidad y alteridad (elementos invariables y elementos variables) que subyace a todo proceso de comunicación de conocimiento y específicamente con las transformaciones que presenta el saber de referencia, por un lado, en las características discursivas de los textos didácticos y, por el otro, en las prácticas de lectura puestas en juego por los estudiantes que deben abordarlas.

Así entonces, el primer cuestionamiento específico estaba vinculado con la forma discursiva en que se presenta el saber de referencia en el texto secundario. En efecto, en tanto verbalizaciones didácticas de un saber de referencia, estos textos son dependientes con respecto a una fuente primaria, situación que requiere considerarlos como “reformulaciones parafrásticas” (Fuchs, 1994) que suponen modificaciones en el pasaje del conocimiento “en construcción” (textos primarios), al conocimiento “a enseñar” (textos didácticos). De este modo, los cuestionamientos planteados se referían a la transformación sufrida por ese conocimiento cuya comprensión se procura facilitar y concernían, por ejemplo, a los elementos del texto fuente que se conservan, a los que se suprimen y a los que aparecen nuevos en estas versiones secundarias.

En esta ponencia nos centraremos en el segundo de esos cuestionamientos específicos, aquel referido a las prácticas de lectura puestas en juego por los estudiantes ingresantes cuando leen textos primarios y cuando leen textos didácticos y, particularmente, en los diferentes sentidos construidos como resultados de esas prácticas. Nuestro objetivo es entonces, presentar algunas conclusiones surgidas del análisis de un corpus conformado por dos pruebas de comprensión aplicadas en un grupo de diez estudiantes ingresantes que leyeron dos textos referidos a un mismo objeto de estudio, propuestos en la asignatura Fundamentos Filosóficos de la Educación: por un lado, el Capítulo II de *Investigaciones sobre el entendimiento humano*, de David Hume² (texto primario) y, por el otro, su correspondiente versión didáctica, el capítulo IX: El empirismo, del manual: *Principios de filosofía*, de Carpio. Así, estas pruebas estuvieron orientadas concretamente a indagar las diferencias que pueden presentarse entre el sentido construido por los estudiantes a partir de la lectura de un texto primario y el sentido elaborado a partir de la lectura del texto secundario correspondiente.

Ahora bien, en esta ocasión, nos limitaremos a exponer las conclusiones elaboradas a partir de la comparación de las respuestas dadas a tres consignas de estas pruebas (3, 5 y 6), en las que se evalúa el nivel de comprensión de ciertos conceptos, alcanzado en cada una de las textualizaciones del saber empleadas en la experiencia. Es en función de estos resultados que conceptualizaremos las diferencias de sentido construido en cada caso. Con este propósito, entonces, expondremos en primer lugar, un breve

¹ Radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján e inscripto en el Programa Nacional de Incentivos

² CF Anexo I: Hume, D. (2001): Capítulo II, en *Investigaciones sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editorial Alianza. Carpio, A. (2004): Capítulo IX: El empirismo, en *Principios de filosofía*. Buenos Aires, Glauco.

análisis de los datos recogidos en las pruebas mencionadas, para pasar luego a las conclusiones que, a partir de éste, hemos elaborado.

Análisis de los datos

Como ya anticipáramos, las consignas seleccionadas para esta presentación evalúan el nivel de comprensión de tres conceptos esenciales del texto primario de Hume que son retomados por Carpio en su texto didáctico *Percepciones de la mente, conocimiento humano, y papel de la mente*.

A continuación presentamos cada una de las consignas, señalando para cada una de ellas, el concepto evaluado, la operación cognitiva solicitada y los resultados obtenidos en cada prueba, en términos de porcentajes relativos a respuestas correctas (RC), incorrectas (RI) y no contesta (NC):

Consigna 3.

Concepto: *Percepciones de la mente*. En ambas pruebas la comprensión del concepto es evaluada mediante consignas que solicitan el reconocimiento de una definición.

- Prueba con texto primario

Con el término “percepciones de la mente” Hume se refiere a las impresiones de los sentidos ()

- a. los sentimientos y las sensaciones ()
- b. las impresiones y las ideas ()
- c. las evocaciones de la experiencia ()

- Prueba con texto secundario

Según Carpio, con el término “percepciones del espíritu” Hume se refiere a: las impresiones de los sentidos ()

- a. los sentimientos y las sensaciones ()
- b. las impresiones y las ideas ()
- c. los hechos del espíritu ()

Porcentajes de respuestas:

Texto primario: 60% RC; 20 % RI; 20 % NC

Texto secundario: 100% RC

Consigna 5

Concepto: *Naturaleza de las ideas o del conocimiento humano*. En ambas pruebas la comprensión del concepto es evaluada mediante consignas que solicitan el establecimiento de relaciones entre distintos elementos del sistema teórico.

- Prueba con texto primario

Para Hume las ideas o materiales del pensamiento

- a- son innatas ()
- b- derivan de las percepciones internas o externas ()
- c- son independientes de las impresiones ()
- d- son creaciones de la mente ()

- Prueba con texto secundario

Carpio plantea que, para Hume, el conocimiento humano

- a. es una creación de la mente ()
- b. deriva directa o indirectamente de las impresiones ()
- c. es independiente de la experiencia ()
- d. es producto de la reflexión ()

Porcentajes de respuestas:

Texto primario: 100% RC

Texto secundario: 80 % RC; 20% RI

Consigna 6

Concepto: *Papel de la mente o papel del espíritu*. En ambas pruebas la comprensión del concepto es evaluada mediante consignas que solicitan el establecimiento de relaciones entre distintos elementos del sistema teórico.

- Prueba con texto primario

Hume sostiene que el papel de la mente consiste en:

- a- Combinar los materiales suministrados por las percepciones internas y externas ()
- b- Crear las ideas ()
- c- Distinguir las percepciones de los pensamientos ()
- d- Evocar las impresiones de los sentidos ()

- Prueba con texto secundario

Según Carpio, Hume plantea que el papel del espíritu (mente) consiste en:

- a. combinar los materiales suministrados por las percepciones internas y externas ()
- b. crear las ideas ()
- c. distinguir las percepciones de los pensamientos ()
- d. evocar las impresiones de los sentidos ()

Porcentajes de respuestas:

Texto primario: 60% RC; 20 % RI; 20 % NC

Texto secundario: 60 % RC; 40% RI

El análisis de los datos arrojados por estas consignas mostraría, en una primera lectura que, en general, se registran más respuestas correctas en las pruebas aplicadas con el texto didáctico (100%) que en aquellas realizadas sobre el texto primario (60%). Así por ejemplo, en la consigna 3, destinada en ambas pruebas a evaluar la comprensión del concepto *percepciones de la mente o del espíritu* mediante consignas que solicitan el reconocimiento de una definición, todas las respuestas registradas en el caso del texto de Carpio son acertadas, mientras que en la prueba realizada con el texto primario se advierte la presencia de errores y de “no contesta”. Hasta aquí entonces, se podría avanzar que el texto secundario hace un planteo más comprensible del objeto de conocimiento para los estudiantes que el texto fundador.

Sin embargo, los porcentajes cambian cuando se evalúa la comprensión de las relaciones del concepto central (*percepciones de la mente*) con los otros conceptos del planteo teórico propuesto (*conocimiento humano y papel de la mente*). De este modo, en las consignas 5 y 6 se registran resultados iguales en ambas pruebas, o incluso mejores con el texto de Hume (primario). Esto estaría poniendo de manifiesto que el nivel de comprensión de los vínculos existentes entre los distintos conceptos es mejor cuando los estudiantes leen el texto primario.

Esta primera constatación general, referida al nivel de comprensión de los conceptos alcanzado en cada textualización del saber, se apoya en el cruce de datos referidos, por un lado, a las operaciones cognitivas solicitadas al lector en cada consigna, y por el otro, a las operaciones discursivas que actualizan los conceptos en cada uno de los textos.

En efecto, y como se avanzó más arriba, en cuanto a la operación cognitiva solicitada, se ha observado que cuando la resolución de la consigna exige el establecimiento de relaciones entre distintos elementos del sistema teórico planteado en el texto, los porcentajes de respuestas correctas son iguales o mayores en la prueba aplicada con el texto primario. Es el caso de las preguntas 5 y 6 en las que se solicita la identificación de una definición (de *ideas o conocimiento* y de *papel de la mente* respectivamente), para lo cual resulta imprescindible el establecimiento de relaciones entre distintos elementos del sistema conceptual ya que esas definiciones no aparecen explicitadas al comienzo del razonamiento, sino que se presentan como corolario del mismo.

En cambio, cuando la consigna demanda la identificación de una definición, los porcentajes de respuestas correctas son mayores en las pruebas aplicadas con el texto secundario. Ejemplo de ello es la consigna 3 para cuya resolución, en el caso del texto didáctico, no resulta indispensable la consideración de otros conceptos, ya que la definición aparece claramente explicitada al principio del razonamiento. Por el contrario, en el texto primario el concepto no es definido manifiestamente, sino que se propone una clasificación del mismo.

Estos datos se vinculan con aquellos relativos a las *operaciones discursivas* que actualizan los conceptos en cada uno de los textos. En ese sentido, se debe señalar que los porcentajes más altos de respuestas correctas corresponden a los casos en que la operación discursiva da cuenta del proceso de construcción del concepto, desarrollando el razonamiento en el cual éste se elabora. Así por ejemplo, en el caso de la definición del concepto de *percepciones de la mente* (consigna 3), como ya señalamos, se registra el mayor porcentaje de respuestas correctas en la prueba con el texto secundario. Efectivamente, en él, el concepto se presenta desde el comienzo mediante la explicitación de una definición de denominación que se despliega culminando con el término preciso con el que Hume había designado originalmente el

fenómeno. Una vez explicitado el desarrollo de esta definición, Carpio retoma la clasificación propuesta por Hume en el texto primario. Al contrario, como también se especificó precedentemente, en el texto primario el concepto no se define explícitamente en ninguna parte, sino que después de haber sido ilustrado a través de ejemplos, se propone una clasificación del mismo. Se podría decir incluso que la metáfora de *percepciones de la mente* empleada por el filósofo definiría por ella misma el fenómeno al que se refiere, pero, en todo caso, esto no se explicita en ninguna parte del texto el cual, en definitiva, tiene como principal propósito establecer una clasificación del fenómeno.

Por otra parte, los porcentajes más altos de respuestas incorrectas conciernen a los casos en que las operaciones discursivas de los textos se limitan a exponer conceptos sin dar cuenta del razonamiento por medio del cual se construyen. Un ejemplo de esto lo constituye la comprensión del concepto de *ideas o conocimiento*, evaluado en la consigna 5. En el texto secundario el concepto se presenta en una reformulación explicativa del texto primario, bastante acotada y en la cual se ve velada la dimensión argumentativa que aparecía en el texto de Hume. En el marco de esta reformulación, el acento parecería estar puesto en la denominación del concepto, el cual se expone con un carácter descriptivo, definido, preciso y en el mismo nivel jerárquico que los otros elementos del sistema. Por otro lado, en el texto primario el concepto se inscribe en el marco de un razonamiento de restricción cuyas relaciones lógicas se ven explicitadas por numerosos conectores, y en el cual el autor plantea, de distintas formas y apoyándose en ejemplos, su idea sobre el origen de lo que denomina metafóricamente “materiales del pensar”. Como ya precisamos entonces, en esta consigna el porcentaje más alto de respuestas incorrectas se registra en la prueba con el texto secundario.

En cuanto a la consigna 6, en la que se evalúa la comprensión del *papel de la mente o del espíritu*, se registran los mismos porcentajes de respuestas correctas en las dos pruebas. En este caso, se debe destacar que el concepto se actualiza, en ambos textos, mediante operaciones discursivas que despliegan una explicación detallada del mismo. En el texto primario, el concepto aparece junto con el desarrollo del *origen de las ideas*, en el marco de un movimiento restrictivo. En este caso, y a partir de una negación restrictiva, el autor enuncia, de manera metafórica, cuál es la función de la mente con respecto a los materiales del pensar. Luego, ilustra esta aseveración mediante un ejemplo en el que se relaciona el *papel de la mente* con el *origen de las ideas*. Por su parte, en el texto secundario, el concepto también aparece en estrecha relación con el *origen de las ideas*. Aquí, Carpio retoma del texto primario no sólo el contenido conceptual (las operaciones del pensamiento y su relación con la experiencia) sino también la orientación dialógica explicitada por la negación restrictiva que parecería dirigirse a un destinatario al cual habría que convencer y, por lo tanto, cuyas supuestas convicciones se niegan expresamente poniendo en relieve la orientación argumentativa de las metáforas.

Conclusiones

Recordemos que el objeto de estudio de nuestra investigación está dado por las transformaciones que sufre el saber de referencia planteado en los textos primarios, durante el proceso de su comunicación por medio de textos didácticos. En esta oportunidad, nos ocupamos específicamente del interrogante referido a las posibles diferencias entre las prácticas de lectura puestas en juego por los estudiantes ingresantes cuando leen textos primarios y cuando leen textos didácticos y, particularmente, entre los niveles de comprensión de ciertos conceptos, alcanzados en cada una de las textualizaciones del saber empleadas en la experiencia.

En este sentido entonces, en función del análisis de los datos hasta aquí expuestos, creemos posible plantear en primer lugar que, a la hora de comprender el carácter sistémico de los conceptos teóricos, el texto primario estaría brindando a los estudiantes más posibilidades que el texto secundario. Estas posibilidades se vincularían, desde nuestra perspectiva, con el alto nivel de explicitación de las relaciones entre los distintos elementos del sistema teórico desarrollado en el texto fundador, tal como lo evidencia el análisis de las operaciones discursivas de cada texto. Cabe señalar que este análisis fue expuesto en un trabajo anterior en el cual presentamos las conclusiones referidas al interrogante vinculado con la transformación que sufre el conocimiento de referencia en los textos didácticos (Dorronzoro, Luchetti, 2013).

En el estudio mencionado, planteamos que Hume en su texto argumenta mediante un razonamiento inductivo en el que se sirve como principales estrategias de la ejemplificación y la comparación, y en el que dominan las relaciones lógicas de concesión-restricción. En ese marco es evidente cómo se van construyendo los conceptos centrales de los planteos teóricos a lo largo de todo el desarrollo discursivo.

Por su parte, en el texto didáctico analizado observamos que el conocimiento que había sido construido en el texto primario se expone a través de un razonamiento deductivo en el que dominan las afirmaciones teóricas. El uso del lenguaje en este caso es definido y preciso, y el acento se pone, sobre todo, en la denominación o el etiquetaje de las cosas (Sutton, 1997: 14). Al contrario que Hume, en el texto secundario se comienza planteando la idea principal desde el mismo intertítulo (*Impresiones e ideas*), y ésta se va desglosando a lo largo de todo su texto.

En efecto, en tanto discurso didáctico, el manual universitario no busca “producir conocimientos” como sí lo hace el texto primario, sino más bien, dar una forma “comprensible” al saber que se construyó en él. En este sentido entonces, podemos decir que se trata de una *reformulación explicativa* (Fuchs, 1994: 7) ya que está centrada en la interpretación del texto fuente del cual tiene la intención de restituir, de explicitar el sentido para su interlocutor. En los textos primarios el uso del lenguaje pone de manifiesto que en ellos se construyen los conocimientos a lo largo del desarrollo discursivo. Efectivamente, en estos textos se observa, en términos de Sutton (1997: 14) un uso “interpretativo” del lenguaje, que se presenta como un instrumento flexible y activo del pensamiento mediante el cual se intenta captar una misma idea de diferentes maneras. Según Sutton entonces, es a partir de este uso del lenguaje como sistema interpretativo que los investigadores construyen los nuevos razonamientos, dan sentido a sus investigaciones y procuran convencer a sus pares de la validez de sus ideas.

Así entonces, nuestro análisis del corpus textual habría mostrado que en el texto secundario (Carpio) no se advierte alteración del saber de referencia tal como es expresado en el texto primario correspondiente. Por el contrario, la variación se pone de manifiesto en el desarrollo mismo del razonamiento en cuyo marco se inscriben los conceptos. En efecto, el texto fundador presenta dominancia argumentativa, orientada a evidenciar la construcción de nuevos conceptos desde una perspectiva particular, con la intención de hacer creer en la verdad o superioridad de este punto de vista sobre otros e intentar así modificar o reforzar las convicciones, creencias o representaciones del lector. Por su parte, la reformulación didáctica, de carácter explicativo, está encaminada a hacer más comprensible el razonamiento desarrollado en el texto primario, sin que las estrategias utilizadas por el agente reenunciador modifiquen el contenido expuesto en el texto fuente. Se observa así en nuestro estudio que en el proceso de transformación que redundaba en la elaboración de los textos secundarios, el sentido se va modificando sin que se transgreda lo que Fuchs denomina “umbral de distorsión” (1994: 29), es decir, la frontera cualitativa que al ser atravesada hace pasar a un semantismo considerado como radicalmente distinto, es decir, a partir de ese límite en el que el sentido se vuelve otro.

Ahora bien, aunque es cierto que en el texto didáctico se reformulan fielmente los planteos del autor, también resulta evidente que en él no se plantea cómo ese conocimiento fue construido, cuál es la lógica de la disciplina. En este sentido, es preciso recordar que las diferentes intenciones comunicativas que dominan cada texto -argumentación en el primario y explicación en el secundario- ponen de manifiesto diferencias entre los dos movimientos de razonamiento que se realizan en cada caso. Efectivamente, mientras que en el texto primario lo fundamental es el proceso mismo de elaboración de los conocimientos, el manual transmite el saber sin dar cuenta de su modo de construcción ni de los procedimientos investigativos de los científicos.

Volviendo entonces a los datos de las pruebas de comprensión aplicadas a los estudiantes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación, y en correlato con las conceptualizaciones realizadas a partir del estudio del corpus textual, hemos observado que, tal como lo adelantamos al comienzo de este apartado, cuando se analizan los datos arrojados por las consignas que solicitan el establecimiento de relaciones entre distintos elementos, los porcentajes de respuestas correctas revelarían que las operaciones discursivas del texto primario mostrarían con mayor claridad que aquellas del texto secundario el sistema de categorías relacionadas jerárquicamente en el que se inscriben los conceptos.

Ahora bien, en términos de prácticas lectoras podríamos afirmar que, en los casos en que la práctica está orientada al establecimiento de vínculos entre conceptos, las operaciones discursivas que “*despliegan el razonamiento*”, frecuentes en el texto primario, facilitarían la comprensión por parte del lector. En estos casos, se trataría de una práctica de lectura susceptible de lograr un nivel de comprensión crítico, es decir, una lectura capaz de situar la información del texto en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el campo disciplinar. En efecto, en esta modalidad el establecimiento de relaciones lógicas entre las ideas que conforman un sistema conceptual haría posible la integración jerárquica de los distintos elementos. Estas estrategias se corresponderían con los modos de aprendizaje que Solé y otros denominan “constructivos” (Solé et al, 2006: 158). Estas formas de aprendizaje, de

naturaleza consciente y reflexiva, generan cambios en la estructura y en la organización de los conocimientos preexistentes. Efectivamente, serían las relaciones que se establecen entre los conocimientos previos y la nueva información, las responsables de la asimilación en mayor o menor grado transformadora.

Por otra parte, los datos recogidos también nos permitirían sostener que, cuando la práctica de lectura está orientada por la operación de identificación de una definición -que no pone en juego el establecimiento de relaciones- la operación discursiva de “exposición”, presente en este caso en el texto secundario, parecería favorecer la comprensión. Ahora bien, en estos casos la práctica de lectura alcanzaría un nivel de comprensión que podemos llamar *literal*, de reconocimiento de conceptos, en cuyo marco habría una percepción de lo que el texto plantea sin una intervención activa de la estructura cognoscitiva del lector. En otras palabras, estaríamos frente a estrategias de lectura más superficiales que en el caso anterior, que tienden a la reproducción de las fuentes consultadas, recuperando y yuxtaponiendo ideas, sin establecer relaciones lógicas entre las mismas. Este nivel de comprensión redundaría en formas de aprendizaje de carácter más asociativo que constructivo, que pueden llegar a ser repetitivas, incluso mecánicas. En ese caso el saber es recibido sobre todo como algo acabado, algo ya constituido que se trata de registrar para luego dar cuenta sin que se modifiquen necesariamente las representaciones previas relativas al objeto de estudio. Este nivel de comprensión de los conceptos podría remitir al modo de apropiación de conocimientos que Pollet denomina “almacenamiento” (Pollet, 2004: 83). Con esta denominación la autora se refiere a la modalidad en la cual los estudiantes procuran registrar fielmente el contenido de un discurso, sin ninguna interacción con el texto, respetando fielmente el orden en el cual se dan las informaciones, independientemente una de la otra, como si no formaran parte de un conjunto organizado, y suprimiendo toda marca de modalización. Solo se trata de restituir un saber, sin que ningún movimiento de construcción sea visible (ni reorganización de datos ni problematización) tratando todos los datos del texto de la misma manera.

Algunas consideraciones de naturaleza didáctica

Ahora bien, aunque la operación de identificación de conceptos resulta necesaria en el proceso de aprendizaje que tiene lugar a partir de la lectura de textos académicos, entendemos que para que un concepto sea realmente aprehendido, no basta con su reconocimiento “formal”, sino que es imprescindible que el estudiante logre apreciar las interrelaciones entre los diferentes componentes del concepto, lo que le permitirá visualizarlo en su forma “acabada”, en el interior de un sistema de enlaces jerárquicamente constituido. En este sentido, Vigotski señala que los conceptos genuinos se caracterizan por su pertenencia a un sistema, por estar mediatizados por otros conceptos gracias a su organización jerárquica interna de interrelaciones. Al respecto, el autor afirma que

Un concepto puede estar sujeto a un control consciente y deliberado sólo cuando es parte de un sistema. Si conciencia significa generalización, la generalización a su vez significa la formación de un concepto sobreordenado que incluye el concepto dado como un caso particular. Un concepto sobreordenado implica la existencia de una serie de conceptos subordinados, y presupone también una jerarquía de conceptos de niveles de generalidad. De este modo el concepto dado se ubica dentro de un sistema de relaciones de generalidad. (Vigotski, 1977: 130).

Dado que este proceso se vería facilitado, según nuestra investigación, a partir de la textualización del saber propia del texto primario, estimamos necesario el trabajo con este tipo de textos en clase. Efectivamente, considerando que el proceso de aprendizaje en el contexto universitario implica no sólo la apropiación del contenido conceptual sino también de las formas en que ese saber se construye, no resultaría suficiente circunscribirse al tratamiento del texto secundario, aún si éste (como en el caso de Carpio) no altera el saber de referencia. De hecho, entendemos que basar el trabajo pedagógico en los textos secundarios, concebidos como herramienta privilegiada de acceso al saber, implicaría vedar a los estudiantes la comprensión de la lógica de construcción del saber disciplinar, su acercamiento a los modos propios en los que cada campo organiza el conocimiento, aspecto esencial de atender en la formación del estudiante universitario.

En esta perspectiva, creemos, siguiendo a Millet (1999) que, sobre todo en las Ciencias Sociales, los textos, lejos de ser cerrados sobre ellos mismos, se caracterizan por su inserción en un espacio estructurado por puntos de vista. De este modo, además del contenido en sentido estricto, lo que está en juego es la capacidad de apropiarse de razonamientos y de formas de argumentación específicas de una

disciplina, y, según creemos, el texto primario, dadas sus características, se constituye en una herramienta fundamental para esta tarea. En efecto, en este campo, el saber no es totalmente dado y estructurado desde el exterior en forma de contenidos delimitados estrictamente. Al contrario, los programas de las asignaturas resultan de un conjunto de vertientes, de recorridos de lecturas más o menos específicos y personales que los estudiantes deben aprender a transitar poniendo en juego una lectura hermenéutica y crítica, que desbroza la información textual y la interpreta.

Finalmente es importante señalar que uno de los propósitos de esta investigación era realizar un aporte a la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en contexto universitario. Para ello, y en función del trabajo llevado a cabo, creemos imprescindible reafirmar la imposibilidad de deslindar las prácticas del lenguaje escrito de los contenidos disciplinares que los estudiantes deben aprender. En este sentido los textos académicos deben ser concebidos, desde nuestra perspectiva, como formas del lenguaje que exigen y a su vez permiten desarrollar las operaciones comunicativas y cognitivas propias del campo disciplinar en el que el estudiante se está formando. Así, sostenemos junto con Millet que: “El texto impreso es, en este contexto de estudios, la herramienta indispensable de constitución de sí y de su saber. Es el punto de apoyo a partir del cual los estudiantes extraen la materia de sus propias producciones y reflexiones intelectuales, se apropian de las grillas de interpretación, de los lenguajes conceptuales y entran así progresivamente en un mundo de referencias de maneras de decir y de razonar” (1999: 61).

Es a partir de esta concepción que planteamos, en términos didácticos, la necesidad de centrar las intervenciones en el trabajo con los textos. Esto implicaría que el profesor ya no se identifica con el saber a transmitir, como en el caso de las clases magistrales sin referencia alguna al libro. Al contrario, este planteo pone en evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo comprende al docente y al estudiante, sino que se incluye concretamente al conocimiento (Arnaud, 1993). Esta inclusión concreta y explícita del conocimiento en la situación didáctica mediante el trabajo centrado en las distintas textualizaciones del saber es imprescindible para la construcción, por parte del estudiante, de una relación con ese conocimiento.

Así, esta articulación que acabamos de exponer entre prácticas del lenguaje y contenidos disciplinares requiere, desde nuestro punto de vista, propuestas de enseñanza específicas orientadas a favorecer el desarrollo de prácticas de lectura que permitan acceder a las “formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a la propia epistemología de la materia, es decir, a los procedimientos a partir de los cuales se crean nuevos conocimientos en ese campo de saber” (Monereo, 1997: 65).

Bibliografía

- Arnaud, P. (1993). Mieux enseigner? Moins de parole et plus de livres! En Fraisse, E. (dir.) *Les étudiants et la lecture*. (113-130). Paris: Presses Universitaires Françaises. Saqué punto.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dorronzoro, M.I; Luchetti, M.F. (2013). Los textos didácticos en el ingreso a la universidad: análisis conceptual y discursivo. *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, (1133-1149). CD
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: OPHRYS.
- Pollet, M.C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. *Pratiques*, 121/122. 81-92
- Solé, I; Castells, N., Gracia, M; Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*. 37, 157-176
- Millet, M (1999). Economie des savoirs et pratiques de lecture. Une contribution à l'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 57-74.
- Monereo (coord.) (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 12, 8-32.
- Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

María Ignacia Dorronzoro es especialista principal en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desempeña tareas docentes y de investigación relacionadas con las prácticas del lenguaje escrito en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Sus temas de investigación se relacionan con la comprensión y la producción de textos en el medio universitario.

María Fabiana Luchetti es especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Se desempeña como docente de lecto-comprensión en francés en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Sus temas de investigación se vinculan con la comprensión del lenguaje escrito tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE COMPRESIÓN ESCRITA (NIVEL INFERENCIAL) EN EL NIVEL SUPERIOR

Cecilia López

cecilopezbaca@gmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad de Piura

Piura - PERÚ

Resumen

La presente investigación desarrolla una serie de actividades programadas de manera secuencial, a partir de una serie de estrategias, con la finalidad de mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería, pertenecientes al Programa Nacional Beca 18.

Palabras clave: nivel de comprensión lectora - tipos de inferencias - estrategias de enseñanza - Programa Nacional Beca 18

Introducción

La comprensión lectora es una de las actividades que toda persona con formación básica realiza desde la más temprana edad. Así, conforme esta va avanzando, aquella también evidencia un progreso en la extensión, la temática y el nivel de interpretación. De esto que sea posible afirmar que cuando una persona alcanza los niveles de maduración, realiza una mejor lectura.

Así mismo, la comprensión lectora hoy en día es uno de los temas que más investigaciones y propuestas educativas ha desarrollado. Sin embargo, los resultados contradicen a los denodados e innumerables estudios realizados. Así, es posible comprobar cómo los alumnos que concluyen su educación básica regular cuentan con niveles mínimos y hasta no adecuados de esta habilidad fundamental para el desarrollo de cualquier tipo de comunicación escrita. Desde esta perspectiva, también es posible afirmar que los alumnos ingresantes a las diversas universidades del país cuentan con estas deficiencias, las cuales impiden su adecuación y progreso en este nuevo sistema de enseñanza.

En la presente investigación, se pretende mostrar cómo un conjunto sistematizado de estrategias pueden mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería de una universidad peruana.

Capítulo I: Planteamiento de la investigación

Identificación del Problema

Esta investigación surge de la necesidad de conocer el nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos de la Facultad de Ingeniería del Programa Beca18 de la Universidad de Piura, y de demostrar cómo a través de la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza, aquellos pueden mejorar sus niveles de comprensión lectora.

Problema de investigación

Tema	Problema de investigación
Mejora del nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la facultad de Ingeniería del Programa Beca 18 de la Universidad de Piura.	¿Cómo el uso de estrategias de enseñanza favorece a la mejora de los niveles de comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería del Programa Beca 18 de la Universidad de Piura?

Justificación de la investigación

La presente investigación pretende aplicar una serie de estrategias de enseñanza que permitan mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería del Programa Beca 18 de la Universidad de Piura.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Aplicar un programa de estrategias de enseñanza para la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora en alumnos universitarios.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los alumnos integrantes del Programa Beca 18 de la Universidad de Piura.
- Identificar qué estrategias de enseñanza facilitan el nivel de comprensión lectora en los alumnos universitarios.
- Diseñar un programa de estrategias de enseñanza para la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos universitarios ingresantes.
- Aplicar el programa de estrategias de enseñanza para la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora de los alumnos universitarios ingresantes.

Hipótesis de la investigación

Hipótesis general:

La aplicación de estrategias de enseñanza para el desarrollo del nivel inferencial mejora los niveles de comprensión lectora en los alumnos universitarios.

Hipótesis específicas:

- Si se diagnostica el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios, entonces se podrá conocer el nivel en el que estos se encuentran.
- Si se identifican qué estrategias de enseñanza facilitan el nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos universitarios, entonces se podrán realizar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Si se diseña un programa de aplicación de estrategias de enseñanza para la mejora del nivel inferencial, entonces se podrá mejorar la comprensión lectora de los alumnos universitarios.

Capítulo II: Inferencias**Inferencias: concepto**

Solé (2008) considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Así, la comprensión lectora se concibe como un proceso en el cual el lector emplea las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar. De este modo, puede asegurarse que, en todos los niveles, existe una gran cantidad de inferencias que permiten construir una adecuada interpretación del texto que se está leyendo.

Tipos de inferencias

Existe una amplia clasificación respecto del tipo de inferencias. Para el desarrollo de esta investigación, se propone la siguiente clasificación, la cual, además de tomar en cuenta los diversos aspectos en los cuales estas se enmarcan, toma también el nivel de complejidad y de secuenciación de las mismas. Es por este motivo que la siguiente tipificación propone un modelo de lo simple a lo complejo.

Es preciso aclarar que estas tres fuentes de información participan en la generación de las inferencias antes, durante y después del proceso de comprensión lectora.

Parodi (2005) y Pérez (2005), proponen distintas propuestas respecto de la clasificación de las inferencias. A continuación se describe la tipificación (de ambos autores) de las inferencias:

Fundamentales, relacionadoras o puente (conexión textual):

Este tipo de inferencias, como su mismo nombre lo indica, resultan fundamentales para la elaboración de una adecuada representación mental coherente de la información. De este modo, este tipo de inferencias, al ser básicas, son factibles de ejercitación constante acorde al nivel de formación en el cual se encuentre la persona; motivo por el cual, al final de la enseñanza de la etapa de formación básica regular, deberían ejecutarse casi de manera automática.

Contenido proposicional de la información:

Este tipo de inferencias se desarrolla en el plano oracional y textual, es decir, las inferencias pueden ser encontradas a partir de una serie de pistas, las cuales, por lo general, están proporcionadas por los marcadores textuales.

Estructura y organización de la información:

Son aquellas inferencias que, a través del uso de diversas marcas textuales como sustantivos, adjetivos y adverbios, permiten ordenar y jerarquizar mejor la información presentada en el texto.

a. Temporales

Son las inferencias que permiten destacar la información dada respecto de un lugar mencionado.

Por ejemplo: Todos los alumnos escribían *durante* el examen.

b. Secuenciales

Son aquel tipo de inferencias que permiten la construcción de modo consecutivo de determinados conceptos o ideas a partir de la información dada en el texto.

Ejemplo: *Primero*, empezamos a revisar la información dada; *luego*, escribimos todo lo que consideramos como más importante, y *finalmente*, redactamos la versión final del documento.

c. Espaciales

Indican cuáles son las formas o maneras de disposición de espacio respecto de la información presentada en el texto.

Ejemplo: Todos los alumnos trabajaron *en la esquina* del aula.

d. Instrumentales

Son aquellas que permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción de modo intencional.

Ejemplo: El estudiante busca los datos *con la lupa* del investigador.

e. Referenciales

Permiten establecer conexiones de referencia entre las proposiciones que se basan sobre relaciones gramaticales y/o léxico-semánticas y conseguidas esencialmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, etc. Es conveniente que los alumnos sepan que estos referentes a menudo causan dificultades para la comprensión de los textos y que es necesario que ellos detecten a qué palabra se están refiriendo.

i. Pronominalización

Este tipo de inferencias consiste en aplicar en su totalidad semántica la categoría gramatical del pronombre, es decir, busca y emplea el pronombre idóneo (por lo general son los pronombres personales y demostrativos) para sustituir al nombre que ya ha sido anteriormente mencionado y que, por lo tanto, resulta conocido por el lector.

Ejemplo:

Los alumnos se encuentran muy entusiasmados por el desarrollo de las competencias deportivas, por eso *ellos* están entrenando mucho.

ii. Sustitución léxica

Es el procedimiento que se utiliza para mantener constante un texto o conversación sin repetir las mismas palabras.

Ejemplo: Tomé un **automóvil** para ir al aeropuerto. Era un **carro** negro.

iii. Deixis

El DRAE (2001), define a la deixis como el señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, como *este, esa*; que indican una persona, como *yo, ustedes*; o un lugar, como *allí, arriba*; o un tiempo, como *ayer, ahora*. El señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso o presentes solo en la memoria.

Ejemplo:

Invité a tus hermanos y a tus primos, pero **estos** no aceptaron.

Así mismo, es importante destacar que existen dos tipos de deixis: anafórica y catafórica.

La deixis anafórica consiste en el empleo de ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida.

Ejemplo: Dijo que había estado, pero no me **lo** creí.

La deixis catafórica es el tipo de deixis que desempeñan algunas palabras, como los pronombres, para anticipar el significado de una parte del discurso que va a ser emitida a continuación. Por ejemplo: p. ej., *esto en lo que dijo es esto: que renunciaba*.

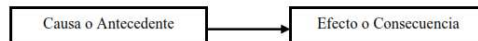
f. Antecedentes causales

Permiten la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se están comprendiendo y que son presentados explícitamente.

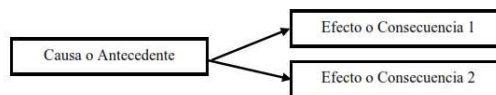
g. Consecuentes causales

Permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando). Las inferencias de causa/efecto pueden adoptar diferentes modalidades:

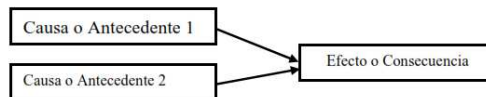
1. Una causa (antecedente) y un efecto:



2. Una causa puede dar lugar a dos efectos o consecuencias:



3. Varias causas pueden ser responsables de la aparición de un solo efecto:



Optativas (conexión extratextual)

Son aquellas que permiten elaborar una proyección o elaboración de hipótesis acerca de la intención comunicativa del autor.

Es claro que, en ocasiones, por ser este tipo de inferencia de tipo crítico, su valoración resulta ser subjetiva.

Projectivas o elaborativas

Como se mencionó líneas arriba, esta clase de inferencias, el lector no va a encontrarse con las marcas textuales que le otorgarán referencia sobre el texto; sino más bien, dependerá del nivel de maduración de la persona, así como del conocimiento que tenga del entorno en el cual se desarrolla la lectura; motivo por

el cual, será el lector quien elabore diversos supuestos, los cuales le servirán para darle mayor sentido al texto que está leyendo.

Dentro de estas inferencias proyectivas, se pueden encontrar:

a. Intención del autor

Permiten la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto.

Ejemplo:

“A veces llega la lluvia
Para limpiar las heridas
A veces solo una gota
Puede vencer la sequía”.

b. Comparación

Permiten construir relaciones de analogía y contraste.

La primera forma requiere que se descubran elementos similares en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc. La segunda, en cambio, exige poner el énfasis en los aspectos diferenciadores.

Las inferencias comparativas pueden ser más simples o más complejas dependiendo de factores tales como el número de elementos a comparar, el conocimiento que se tenga sobre los elementos y el manejo de los procedimientos necesarios para comparar.

c. Inferencias de analogía:

Son aquellas que establecen una serie de relaciones de semejanza entre cada uno de los elementos que describe. Ejemplo:

¿Qué tienen en común una línea de producción con la cultura de comunicaciones? Todo es sistematizado, inmediato, veloz, donde estamos inmersos y nos resulta imposible escapar de esta realidad.

d. Predicción

Permiten elaborar conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros.

Ejemplo:

Cuando una persona predice sobre lo que viene a continuación, también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos.

e. Emocionales

Permiten detectar emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.

Valorativas o evaluativas

Son aquellas que apelan al sentido crítico y reflexivo del lector, así como a su conocimiento del entorno en el que se desarrolla.

Capítulo III: Estrategias para la mejora de competencias comunicativas

Estrategia: Definición

Frida Díaz (2002) menciona que una estrategia para la enseñanza es una *construcción* conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto. Así mismo destaca que el uso de estrategias de enseñanza, lleva a considerar al agente de enseñanza como un ente reflexivo y estratégico, motivo por el cual se enfatiza la existencia de una constante comunicación con los alumnos (Díaz: 4).

Así mismo, señala que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

De lo anterior que se consideren cuatro aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en determinados momentos de enseñanza:

- Conocimiento y consideración de las características generales de los alumnos.
- Dominio en el conocimiento a enseñar.
- Conocimiento claro de lo que se desea lograr y de los procesos que esto implica.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza.

Competencia comunicativa: Definición

Se considera a la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Estrategias para la mejora de competencias comunicativas (en el nivel inferencial)

Es importante señalar que para la presente investigación, solo se han seleccionado cuatro estrategias para mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora. Esto en vista de la naturaleza del grupo con el que se trabajó, el tipo de conocimiento que se quería reforzar (inferencias) y la disposición de tiempo que se tenía (sesiones a través de talleres).

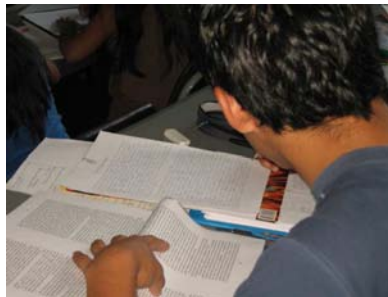
Díaz (2002), propone una interesante clasificación de los tipos de estrategias para la mejora de las competencias comunicativas (para el idioma castellano), de las cuales, se han seleccionado las más convenientes acorde a la capacidad intelectual y volitiva de los alumnos con quienes se realizó la investigación:

Estrategias por objetivos

Son enunciados que establecen condiciones que al ser compartidos con los alumnos, generan expectativas apropiadas.

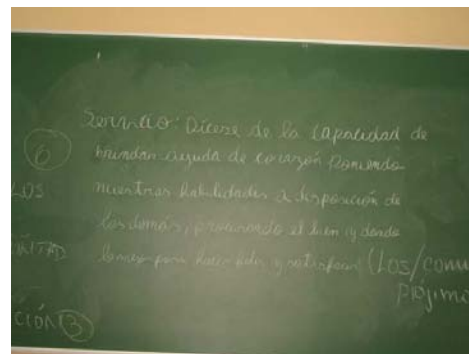
Señalizaciones

Consiste en los señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.



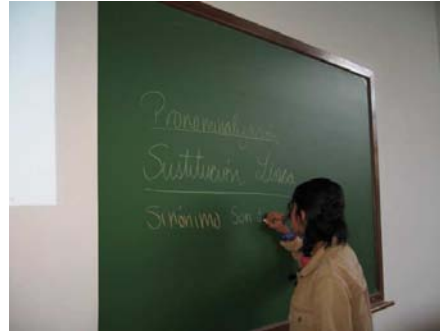
Analogías

Contemplan las proposiciones que indican que un evento o una cosa es semejante a otro (que es desconocido).



Preguntas intercaladas

Enmarcan la inserción de preguntas en una situación de enseñanza o en un texto. Así mismo, mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de la información relevante.



Ilustraciones

Consiste en las representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, videos, etc.).



En la tabla 1 (ver Anexo) se muestran con detalle las actividades efectuadas para mejorar el nivel inferencial.

Capítulo IV: Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, ya que el problema de investigación detectado ha surgido a partir de una necesidad de una realidad educativa en el campo lingüístico en el nivel superior, con la finalidad de mejorarla.

Por otra parte, el enfoque empleado es el paradigma crítico, ya que agrupa una serie de enfoques de investigación (observación y crítica), los cuales pretenden desarrollar una praxis orientada y adecuada dentro de un determinado ámbito educativo; así como la participación de cada uno de sus miembros en un plan de mejora el cual pretende mejorar a cada uno de ellos, promoviendo un ambiente e colaboración total.

Así mismo, esta investigación se ha desarrollado bajo el modelo de investigación-acción, porque pretende, a partir de la práctica, verificar si es que la aplicación de una serie de estrategias, puede, efectivamente, mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos.

Respecto al diseño empleado, se ha utilizado uno de tipo negociado, debido que, en varias ocasiones, se ha consultado a los participantes sobre algunos de los tipos de actividades que se pueden emplear.

Población y muestra de estudio

Para el desarrollo de la presente investigación se ha tomado a los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería, pertenecientes al Programa Nacional Beca 18 (primera promoción, año 2013). Es preciso detallar que se ha precisado de la totalidad de ellos, es decir de la población, debido que el número de esta asciende a ochenta (80), además que se pretende que esta propuesta de mejora beneficie a cada uno de sus integrantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De los instrumentos aplicados

Para la efectividad del uso de las estrategias, se han aplicado concretamente dos tipos de instrumentos de evaluación:

Pruebas objetivas y observación sistemática. La primera, porque permite observar de manera concreta el nivel de mejora de su capacidad inferencial en el reconocimiento, diferenciación y producción de los diferentes tipos de escritos que les pertenecieran a cada uno de los diversos tipos de inferencias.

La segunda, porque a partir de la observación, se pudo reestructurar cada una de las sesiones programadas, para fomentar el adecuado desarrollo de los diversos tipos de inferencias.

Por otra parte, es importante señalar que para cada de los instrumentos de evaluación mencionados, se hace completamente necesaria la elaboración de una matriz de evaluación, la cual debe contener los objetivos generales de la investigación, las categorías de estudio (en este caso el tipo de inferencia), el descriptor de la misma, los indicadores de evaluación, las descripción de estos indicadores, la valoración de los mismos y finalmente la valoración (puntaje o porcentaje estimado) para medir el nivel en el cual se encuentra la persona evaluada.

De las estrategias aplicadas

Las principales estrategias desarrolladas corresponden a la “estrategia por objetivos”, ya que esta estrategia permitía establecer retos y metas objetivas y de sencillo alcance. Fue propuesta por la docente y muchas veces mejorada y desarrollada por los alumnos; y a las “preguntas intercaladas”, ya que favorecían el diálogo permanente entre los alumnos y la docente.

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos demostraron que más del 60% (54 de un total de 80) alumnos mejoraron su nivel inferencial, ya que pudieron comprender mejor cada uno de los enunciados, las lecturas o diversos textos que se les presentaron (esto se pudo observar en un incremento de 3 puntos en el promedio final de los talleres, respecto del inicio del mismo). Es importante recalcar que esta mejora también se vio favorecida por el apoyo de las otras asignaturas que ellos cursaban (geometría, matemática razonada, etc.). Este resultado se concretiza a través de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante el desarrollo de cada una de las sesiones (parte práctica).

Así mismo, es preciso destacar los siguientes resultados:

Mayor sentido de competencia (responsable y transparente), de trabajo en equipo y de aceptar retos por parte de los alumnos (a partir de la estrategia por objetivos).

Mejora en la capacidad de elección y de planteamiento de un problema, un reto y una solución, tanto a nivel personal como grupal (a partir de la estrategia por objetivos).

Se observaron mejores procesos de diálogo y de pregunta concreta y correcta sobre un determinado tema por parte del alumno (a partir de la estrategia de interrogación directa).

El empleo de la técnica de señalizaciones, mejoró ampliamente la capacidad de discriminación de los elementos comunicativos que diferencian las diversas partes de un texto.

El empleo de las técnicas de analogías e ilustraciones, favoreció el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, ya que permitieron que estas se desarrollaran de manera dinámica, así como la explicación de los contenidos teóricos de una manera sencilla, pero con el mismo nivel de exigencia; a su vez que también facilitaron que los alumnos tomaran estas estrategias como “formas de desarrollar una materia” para obtener mejores resultados en la comprensión de la misma.

Se recomienda ejecutar un programa con mayor dedicación (tiempo efectivo), para la obtención de un mayor número de alumnos con mejora.

Anexo



Facultad de Ingeniería



Talleres de mejora de comprensión lectora: Nivel Inferencial¹

Asignatura: Lengua Básica (LL0).
 Profesora: Cecilia López Baca.
 Día de talleres: Lunes de 3:00 a 4:55 p.m.

Mes	Día	Nº Sem.	Tema	Tipo de estrategia empleada	Material empleado
	19	3	1. Niveles de comprensión lectora 1.1. Definición: 1.2. Tipos: 1.2.1. Literal 1.2.2. Inferencial 1.2.3. Criterial	Elaboración de objetivos Preguntas intercaladas.	Presentación de los talleres y de la metodología a emplear
	26	4	2. Inferencias 2.1. Concepto: 2.2. Tipos: 2.2.1. Fundamentales, relacionadoras o puente (conexión textual) 2.2.1.1. Contenido proposicional de la información. 2.2.1.2. Estructura y organización de la información. 2.2.1.2.1. Temporales 2.2.1.2.2. Secuenciales	Elaboración de objetivos Señalizaciones Preguntas intercaladas ilustraciones	Se desarrolló la actividad ¿Dónde estamos?, la cual consistió en analizar los principales puntos de referencia dentro del campus universitario y las formas de expresión que los alumnos podían emplear para llegar de la manera más rápida posible.
Setiembre	2	5	2.2.1.2.3. Espaciales 2.2.1.2.4. Instrumentales		Se propuso el juego del origami, con la finalidad de descubrir el nivel de secuencialidad y orientación espacial que poseían los alumnos.

¹López, Cecilia. (2013). Elaboración propia.

	9	6	2.2.1.2.5. Referenciales 2.2.1.2.5.1. Pronominalización 2.2.1.2.5.2. Sustitución léxica		Se desarrolló la lectura de una serie de noticias periodísticas del tema de tecnología para encontrar el uso de los pronombres y de la sustitución léxica.
	16	7	2.2.1.2.5.3. Elipsis 2.2.1.2.5.4. deixis		
	23	8	2.2.1.2.6. Antecedentes causales 2.2.1.2.7. Consecuentes causales 2.2.1.2.8. Objetivos (de los personajes)		
30 -4 Exámenes parciales					
Octubre	7	9	2.2.2. Optativas (conexión extratextual) 2.2.2.1. Proyectivas o elaborativas: 2.2.2.1.1. Intención del autor 2.2.2.1.2. Comparación	Elaboración de objetivos. Preguntas intercaladas.	Lectura de selección de textos de Agatha Christie.
	14	10	2.2.2.1.3. Predicción 2.2.2.1.4. Emocionales 2.2.2.2. Valorativas o evaluativas		Para estos tipos de inferencias, se dispuso de dos actividades: La primera, consistió en la designación de una palabra a una serie de imágenes dadas por la docente, los cuales estaban basados en los temas musicales "La señal", de Juanes, "Vivir mi vida" de Mark Anthony, "Más allá, navidad" de Gloria Estefan y "Me dice que me ama", de Jesus Adrián Romero. La segunda, en la numeración y ordenación de las imágenes según el
	21	11	2.2.3. De conocimiento previo del lector.		nivel de valoración que los alumnos le otorgaban. La tercera, en el contraste del desarrollo de la secuencia de las imágenes por ellos planteadas, respecto de el mensaje expresado en los videos de las canciones antes mencionadas.
	28	12			

Bibliografía

- Cuervo, D., Cornejo, M. (2010). Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial - temporal y de producción de textos en el Área de Ciencias Sociales. Programa de Intervención Pedagógica. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* [página web]. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/FOMENTOLECTURA/R1774_Cuervo.pdf
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- González, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50) [revista virtual]. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342001004900008&script=sci_arttext
- Neira, L. (2008). Conocimiento previo y generación de inferencias lectoras en personas sordas. *Revista de fonoaudiología Iberoamericana*. [artículo]. Recuperado en: http://www.iberoamericana.edu.co/images/R08_ARTICULO_8.pdf
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. [libro digital]. Recuperado en <http://books.google.com.pe/books?id=6JWlr670pK8C&pg=PA124&lpg=PA124&dq=inferencias+pronominales&source=bl&ots=QEOvTLY0ZD&sig=VWHAkMt4c7cZbXjF8-0vMYcdCBo&hl=es-419&sa=X&ei=RNIXUuyBEYW09gTwyYGQDQ&sqi=2&ved=0CE4Q6AEwBg#v=onepage&q=inferencias%20pronominales&f=false>
- Puente, A. et. al. (1991). *Comprensión de lectura y acción docente*. Salamanca: Pirámide.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- (2014). Diccionario de términos clave ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Cecilia López Baca es bachiller de la Facultad de Ciencias de la Educación, con la especialidad de Lengua y Literatura, por la Universidad de Piura. Actualmente, trabaja como colaboradora docente para la Universidad de Piura, campus Piura, en la Facultad de Humanidades, así como para el Programa Beca 18 en la Facultad de Ingeniería.

LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA PROPUESTA ESTRATÉGICA

Pablo Torres

pablotorres2001@hotmail.com

Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable

Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo

Trujillo - VENEZUELA

Resumen

Hoy en día las universidades formadoras de talento docente se enfrentan ante el reto de impartir una sólida preparación profesional en el ámbito de lo pedagógico, así como en lo académico-intelectual, sustentada en principios de alto nivel; lo cual tiene como punto de partida la utilización de la lectura como herramienta instrumental para la adquisición de los saberes. En este sentido, la experiencia docente en asignaturas pertenecientes al área de Técnicas y Procedimientos Pedagógicos permite al investigador afirmar que en general, los estudiantes de la carrera de Educación en la Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo (Venezuela) poseen deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, lo cual se evidencia al momento de leer un determinado texto y lograr extraer el significado de los aspectos más elementales, debido a que el léxico que manejan es muy reducido, y esto limita la posibilidad de apropiarse adecuadamente de los saberes pedagógicos. En tal sentido, este trabajo está orientado hacia la formulación de un conjunto de herramientas metodológicas orientadas hacia el desarrollo de competencias para la comprensión lectora en estudiantes de la carrera de Educación, cursantes de asignaturas de formación pedagógica. El producto de este trabajo es una propuesta estratégica, que una vez operacionalizada en la práctica constituye un aporte metodológico para que los estudiantes de Educación desarrollen un nivel de comprensión lectora que haga propicia la adquisición efectiva de los saberes necesarios para un futuro ejercicio profesional sintonizado con las necesidades y demandas de los nuevos tiempos.

Palabras clave: comprensión lectora - formación docente - competencias

Introducción

Los planes y programas de formación docente están orientados a impartir una sólida preparación académica, que dote al futuro educador de las herramientas cognitivas, afectivas y volitivas que lo capaciten para un ejercicio profesional de la educación en sintonía con las necesidades de los tiempos actuales. Este proceso de apropiación de los saberes en el ámbito de la teoría pedagógica, así como del conocimiento científico y humanístico que se produce en el contexto de la educación universitaria, indudablemente se genera a partir de la lectura.

En este sentido, el momento histórico en que vivimos demanda la adquisición y procesamiento de grandes cantidades de información a quienes se desempeñan profesionalmente en cualquier campo de la actividad humana, y para ello es necesario emplear de manera efectiva la capacidad de interpretación de símbolos y de extracción de significados; por tal motivo, el docente en tanto formador de los nuevos profesionales debe poseer sólidas competencias para la comprensión lectora, en primera instancia como la herramienta básica para emprender sus propios procesos autoformativos, y también para estimular estas

competencias de comprensión lectora en sus estudiantes, sea cual sea el nivel educativo o el área del conocimiento en la que se desempeñe el educador.

Sin embargo, en el ámbito educativo es conocido que los docentes en ejercicio poseen algunas debilidades en cuanto a la lectura, tales como: ausencia de hábitos de lectura, limitado dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora, baja capacidad para la reflexión y el pensamiento creativo, insuficiente asimilación de referentes teóricos que sustente su práctica educativa. Esta situación tiene su génesis en la formación de los docentes como lectores-escritores durante los estudios primarios, secundarios y universitarios, lo cual evidentemente incide de manera negativa en su labor profesional. Pareciera que la estructura formativa de las instituciones educativas en todos sus niveles está distanciadas de estas necesidades y continúa trabajando la comprensión lectora como un proceso de simple descodificación, sin llegar a la construcción activa de significados.

En la práctica docente universitaria se ha hecho normal escuchar expresiones como: “mis estudiantes no son capaces de construir un texto”, “parece que no leyeron nada”, “las lecturas que asigné a los estudiantes no las están realizando”, entre otras afirmaciones habituales de los profesores. Entre los estudios revisados por el autor, se hace mención al de Narvaja, Di Stefano y Pereira (2003) efectuado en la Universidad de Buenos Aires, en el cual llegan a la conclusión de que es común que los estudiantes universitarios lean de un modo diferente del que sus profesores consideran que deben leer. Esto se lo atribuyen a que a los estudiantes no se les ha enseñado el modo en que deben leer, a que no se explica ampliamente lo que se espera que hagan después de la lectura, y finalmente, no se les han entregado estrategias para la comprensión lectora, porque los profesores suponen que estas competencias las deben haber adquirido en el bachillerato. Esto lleva a estas investigadoras a confirmar que los estudiantes universitarios tienden a reproducir la manera en que han leído en sus experiencias previas de lectura. Y en este contexto resulta evidente que las instituciones universitarias con planes y programas de formación docente no están logrando el cometido de facilitar experiencias de aprendizaje significativas que le generen una sólida plataforma teórica a la praxis del futuro profesor.

Es por ello que se hace necesario generar un conjunto de estrategias para generar competencias para la comprensión lectora de los estudiantes universitarios, y muy particularmente a los estudiantes de carreras docentes, por llevar sobre sus hombros la responsabilidad futura de formar personas que puedan apropiarse de los saberes de manera autónoma, haciendo uso de la lectura como herramienta básica para la adquisición, transformación y generación de nuevos conocimientos, incluso de nuevas visiones acerca del mundo y de la vida en general.

Pregunta central

La pregunta que mueve el desarrollo de esta investigación es ¿cómo estaría configurada una propuesta estratégica para el desarrollo de competencias de comprensión lectora en estudiantes de la carrera de Educación, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo, Venezuela.

Propósito de la investigación

Este trabajo se propone formular un conjunto de herramientas metodológicas dirigidas al desarrollo de competencias para la comprensión lectora en estudiantes de la carrera de Educación, pertenecientes a la Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo, Venezuela.

Fundamentación teórica

La lectura como proceso

Existen diversas conceptualizaciones acerca de lo que es la lectura, y de lo que significa el acto de leer. Los seres humanos evolucionan social y cognoscitivamente a partir del desarrollo y uso del lenguaje, por lo que constituye un proceso superior, y representa un invaluable medio para la adquirir nuevos conocimientos, desarrollar el pensamiento y todas las potencialidades creativas del hombre. El lenguaje, otorga oportunidades de acción y actividad, ya que por medio de él se construyen realidades. En palabras de Echeverría (1998) “a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos” (34).

Partiendo del carácter activo del lenguaje, es posible aproximarse al concepto de lectura reconociendo su condición de proceso que le proporciona al lector “una actividad productiva. Éste no sólo recibe un texto sino, a su vez lo transforma” (Antezana, 1999: 32). En este sentido, la lectura se asocia principalmente con la producción de sentido, en la que se pone a disposición del texto las propias habilidades, destrezas y conocimientos con el fin de otorgar significado a lo que se lee, puesto que “se lee para comprender” (Golder, y Gaonacih, 2001: 10).

En este orden de ideas, la lectura constituye una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva se constituye, para Ferreiro (2002)

...un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante [...] y es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales (207).

Durante el proceso de lectura el sujeto lector conjuga todo su bagaje cultural, su afectividad dentro de las condiciones que posee, de forma tal que, como lo afirma Escoriza (2003) la interacción de diversos factores tales como características del lector, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que se ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en que tiene lugar determinan las características particulares del proceso de lectura desarrollado. (10).

Desde la óptica de la enseñanza de la lectura, Jolibert (2003: 26), aporta dos ideas interesantes: la primera, leyendo uno se transforma en lector, a partir de una situación real en la cual se necesite leer se pondrán en juego sus competencias previas para otorgar sentido al texto. Segunda idea: no se enseña a leer; es el sujeto quien se enseña a sí mismo a leer con la ayuda del docente, la cual consiste en darle las herramientas básicas y despertar su natural motivación hacia el explorar con el fin de que se aproximen a la lectura. Esta autora plantea algunos supuestos básicos acerca del acto de leer. El primero, enuncia que “leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (26). El segundo postulado es que “leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad o placer) en una verdadera situación de vida” (27). Y finalmente, “leer es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario” (27).

Para Makuc (2008), la lectura, que tradicionalmente ha sido entendida como una actividad de decodificación que se enseña o se aprende, actualmente pasa a ser interpretada, desde un enfoque cognitivo, como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. De este modo, la lectura hoy en día es revalorizada como “posibilidad de acceder a procesos internos y centrar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo humano” (408) “...Desde esta perspectiva, la comprensión se explicita a partir de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector” (410).

La comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso que se construye y desarrolla gracias al aporte del propio texto y por el conocimiento que el lector posee previamente, y como lo expresan Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1999) “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante-autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales” (67). Es por ello que la comprensión lectora se produce a partir de la interacción que se realiza entre el lector y el texto bajo un contexto determinado. De acuerdo con Solé (2001: 16) el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

Por su parte, autores como Mendoza (2003) sostienen que el proceso de comprensión lectora tiene tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él (242).

En este sentido, el momento durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura “debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc.” (Colomina, 2004: 77). Llevar a cabo adecuadamente cada uno de estos momentos representa una acción de vital importancia, debido al hecho de que cada etapa implica una serie de logros en la tarea de comprender lo que se lee.

La comprensión lectora, implica una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, y específicamente los niveles de comprensión lectora están establecidos en la taxonomía de Barret (1968), la cual está conformada por ocho habilidades progresivas, referidas por Rioseco y Ziliani (1997: 25), a saber:

- 1° *Comprensión literal*: el lector aprende la información explícita del texto.
- 2° *Retención de la información*: el lector puede recordar información presentada en forma explícita.
- 3° *Organización de la información*: el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.
- 4° *Inferencia*: se descubren los aspectos implícitos del texto, el lector pone en juego lo que ha leído y lo que puede aportar con ideas propias.
- 5° *Interpretación*: reordenación personal de la información del texto, se busca el propio sentido.
- 6° *Valoración*: se formulan juicios basándose en experiencias y valores.
- 7° *Creación*: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporándose a los personajes y a otras situaciones parecidas.
- 8° *Metacognición*: todas las destrezas anteriores están incluidas, con la cualidad de ser consciente de los pasos que siguió el pensamiento para poder comprender la lectura, es decir, poder supervisar y controlar el propio proceso de pensamiento que lo lleva a la comprensión.

En definitiva, la comprensión lectora más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es ante todo de todo un acto de razonamiento, que implica una serie de procesos que hacen posible construir una interpretación del mensaje escrito, en la que converge la información que proporcione el texto con los conocimientos del lector. En cuanto a los problemas para la comprensión lectora, Morles (1999) se los atribuye en la mayoría de los casos a “la inexistencia del uso de estrategias apropiadas para desarrollar las habilidades” (15).

Formación docente y comprensión lectora

Considerando como punto de partida las ideas de Gadamer (1992) puede afirmarse que la formación se refiere a algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética” (39). Así como el concepto formación puede ser entendido de múltiples perspectivas, lo mismo ocurre con la formación docente, de la cual subyace una determinada concepción del mundo, del hombre y de la educación. La formación docente es, en palabras de Achilli (2000), “un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes” (11). Por su parte, Díaz (2003) afirma que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el estudiante ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación generando cambios cualitativos relativamente profundos (17). Para Sánchez (2003) la formación docente es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado, que transcurre no sólo mientras dure la escolaridad, sino que se extiende a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido (28).

En cuanto a la formación docente, existe la formación inicial, que es impartida durante los estudios de pregrado; y también la formación permanente, que incluye los estudios de perfeccionamiento y actualización profesional paralela al ejercicio profesional. En este trabajo la formación docente se refiere específicamente a la formación inicial, indisolublemente vinculada al desarrollo curricular de la carrera de Educación, estructurada curricularmente en cuatro componentes básicos: formación general, formación especializada, formación pedagógica y prácticas profesionales docentes. En este orden de ideas, Comellas (2000) sostiene que la comprensión lectora es considerada una competencia elemental en la formación inicial docente, en tanto constituye parte del

...bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado [...] para que el alumnado pueda adquirir estas competencias base es preciso que el profesorado, a su vez, las tenga adquiridas, para poder ser mediador del proceso... (90).

Sin embargo, autoras como Caldera, Escalante y Terán (2010) denuncian que durante las últimas décadas, las investigaciones sobre la calidad académica de los docentes en Venezuela dan cuenta de la existencia de deficiencias en la comprensión lectora, cuyo origen está en la formación académica que ha recibido el docente (17). Esta situación ha sido develada por investigadores como Palencia (1999), Lerner (2001), Solé (2001), Odremán (2001) y Dubois (2002) entre otros (citado en Caldera et. al 2010); los cuales señalan que el desempeño profesional del docente depende de la formación recibida en sus estudios de pregrado, a lo cual se suma su experiencia, ambiente de trabajo, personalidad, principios morales, y también las oportunidades que tenga para su perfeccionamiento continuo (17).

En este sentido, Dubois (2002, citado en Caldera et. al 2010) sostiene que el docente maneja, de manera consciente o inconsciente, una postura teórica y un abanico de valores respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, que condiciona su actuación profesional en el salón de clases. De manera que los docentes han incorporado, a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. (18). Un docente que no lee, señalan las autoras en comentario, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. “La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes” (Caldera et. al 2010:18).

Criterios metodológicos

La propuesta estratégica formulada se genera a partir de la realización de una investigación enmarcada dentro del enfoque holístico que busca superar la tendencia actual a la fragmentación y reduccionismo elemental del conocimiento utilizando el análisis como un medio para llegar a la síntesis. De acuerdo a la “espiral epistemológica holística” propuesta por Hurtado (2000: 47), este trabajo corresponde a la investigación proyectiva. La investigación proyectiva, también denominada “proyecto factible”, consiste en la elaboración de una propuesta o modelo, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico de un grupo, institución, de un área particular del conocimiento. El diseño de la investigación es de tipo documental-contemporáneo, puesto que la información se obtendrá a partir de la revisión y análisis de fuentes teóricas en el contexto actual.

Resultado de la investigación

El proceso de análisis de los contenidos de la literatura consultada hizo posible la construcción de una propuesta estratégica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, de Trujillo, Venezuela.

Descripción de la propuesta

Esta propuesta estratégica busca entregar herramientas a los profesores de la carrera de Educación, específicamente a los que imparten las asignaturas del componente de formación pedagógica ubicadas en el primer y segundo semestre, con el fin de que los estudiantes desarrollen una buena comprensión lectora, competencia que cataliza la adquisición de los saberes necesarios para que los futuros educadores se desempeñen conforme a las necesidades y demandas de los nuevos tiempos. Es importante definir las estrategias de enseñanza, para ello se cita a Farmer y Wolf (1991) que las definen como “los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos” (70). Además de las estrategias, se especifican las competencias a ser estimuladas y las posibles actividades de aprendizaje. La propuesta no pretende ser una “receta” a ser utilizada en las aulas de clases universitarias; su finalidad es ofrecer diversas alternativas a ser incorporadas en materias del componente de formación pedagógica, y vinculadas directamente a los contenidos inherentes a la cátedra en la cual se implemente.

Contexto de aplicación de la propuesta

Esta propuesta ha sido diseñada para ser implementada en el transcurso de un periodo académico (14 semanas), con estudiantes de la carrera de Educación cursantes de asignaturas pertenecientes al componente de formación pedagógica, preferiblemente las que corresponden al primer y segundo semestre, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, del estado Trujillo, Venezuela. Sin embargo, la propuesta aquí presentada es susceptible de ser implementada en otros semestres, en asignaturas propias de otros componentes de formación, incluso en otras universidades autónomas diferentes de la Universidad de Los Andes, de Venezuela.

Objetivos de la propuesta

- Generar en los estudiantes las condiciones motivacionales y las actitudes necesarias para emprender el proceso de desarrollo de competencias para la comprensión lectora.
- Vincular el aprendizaje de los contenidos propios de las asignaturas del componente de formación pedagógica de la carrera de educación con la implementación de estrategias didácticas para perfeccionar la comprensión lectora en los estudiantes.
- Evaluar las competencias para la comprensión lectora alcanzadas por los estudiantes en el marco de su proceso de formación pedagógica.

Configuración de la propuesta

La propuesta estratégica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación está estructurada en tres grandes componentes estratégicos, los cuales guardan entre sí una secuencialidad; sin embargo, es factible que las estrategias y actividades de un componente puedan desarrollarse simultáneamente. A continuación se especifican los componentes que integran la propuesta.

1. Componente de aprestamiento actitudinal y motivación

La finalidad de este componente es generar las condiciones motivacionales y las actitudes necesarias en los estudiantes para emprender el proceso de desarrollo de competencias para la comprensión lectora. En los seres humanos, la motivación constituye una fuerza psicológica interna que orienta la conducta del ser hacia el logro de objetivos, con el fin de satisfacer una necesidad personal. Para estimular el desarrollo de competencias para la comprensión lectora es fundamental generar un clima psicológico positivo y motivador que despierte en el estudiante la actitud correcta hacia la lectura, y que promueva la disposición a realizar el mejor esfuerzo en cada una de las tareas a realizar.

Competencias a estimular

- *Orientación hacia el mejoramiento continuo*: entendida como la capacidad de trabajar hacia el logro de los objetivos propuestos y buscar mecanismos para mejorar el propio desempeño.
- *Perseverancia y constancia*: consiste en trabajar en función del logro de las metas propuestas, a pesar de los obstáculos y contratiempos que pudiesen surgir.
- *Humildad para reconocer los errores*: implica la posibilidad de admitir las propias limitaciones y debilidades.
- *Responsabilidad*: entendida como la disposición para cumplir con sus deberes y obligaciones.

Estrategia metodológica

Generación de un clima emocional en la clase, que posibilite el entrenamiento de actitudes positivas.

Actividades

- Conversatorios, el cual consiste en un diálogo entre las personas presentes y un experto sobre el tema objeto de conversación. El experto puede ser el docente, o algún invitado a la clase.
- Cineforo, actividad en la que se proyecta material fílmico en la clase, que contenga información sobre un tema específico. Constituye una acción didáctica con alta carga motivacional si se selecciona correctamente la película o el documental. Luego se genera una discusión para reforzar el aprendizaje.
- Lecturas comentadas, o lecturas colectivas dirigidas por el profesor. Son útiles aún en el nivel universitario pues permiten focalizar la atención de todos, y dialogar en torno a las ideas que plantea el texto
- Juegos de roles (*role-playing*), o juego de interpretación de papeles. Resulta útil para analizar y hacer significativos determinados comportamientos, además de divertido aún en contextos universitarios.
- Evaluación diagnóstica de las competencias para la comprensión lectora, la cual resulta fundamental para conocer el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes, y de esa manera obtener importantes insumos a la hora de planificar las acciones educativas subsecuentes.

Componente: aprestamiento actitudinal y motivación		
<i>Objetivo:</i> Generar en los estudiantes las condiciones motivacionales y las actitudes necesarias para emprender el proceso de desarrollo de competencias para la comprensión lectora		
Competencia	Estrategia metodológica	Actividades didácticas
Orientación hacia el mejoramiento continuo. Perseverancia y constancia. Humildad para reconocer los errores. Responsabilidad	Generación de un clima emocional en la clase, que posibilite el entrenamiento de actitudes positivas.	Conversatorios. Cineforo. Lecturas comentadas. Juegos de roles. Evaluación diagnóstica de las competencias para la comprensión lectora.

Tabla N° 1. Componente de aprestamiento actitudinal y motivación. Fuente: elaboración propia (2013)

2. Componente de optimización de la comprensión lectora

Este es el componente central de la propuesta, ya que desde una vinculación con los contenidos propios de la asignatura impartida, inherente al componente de formación pedagógica de la carrera de educación, se implementan un conjunto de estrategias metodológicas dirigidas al desarrollo y/o perfeccionamiento de la comprensión lectora en los estudiantes, partiendo de una visión holística e interdisciplinaria de la formación docente.

Competencias a estimular

- *Metacognición*, entendida como el dominio que posee el estudiante de sus procesos y estados cognitivos tales como la memoria, la percepción, la atención, la comprensión, etc. Es el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva.
- *Inferencias*, que consiste en la habilidad para anticiparse en el devenir del discurso escrito y deducir hechos o eventos comunicados por el autor. Es una tarea que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado.
- *Uso de esquemas mentales previos*, es decir, propiciar la utilización de los conocimientos y experiencias previas almacenados en la memoria del estudiante.
- *Análisis de textos*, que consiste en la capacidad para identificar la estructura del texto y reconocer sus diversos componentes.
- *Síntesis de textos*, la cual implica el poder reconocer lo esencial del contenido de un texto y expresarlo de una manera clara y concisa, con sentido de globalidad.

Estrategias metodológicas

Estimular el autoconocimiento, autocontrol y activación consciente de los procesos cognitivos vinculados a la comprensión lectora.

Preparar a los estudiantes para la búsqueda y construcción de significados del texto.

Explorar los conocimientos y experiencias anteriores vinculadas a lecturas seleccionadas.

Estimular en el estudiante su capacidad para identificar la estructura del texto y reconocer sus diversos componentes.

Enseñar al estudiante a reconocer las ideas esenciales de un texto y a expresarlas de manera clara y concisa.

Actividades

- Prácticas de lectura de textos utilizando el subrayado, la toma de notas marginales y otras acciones mnemotécnicas.
- Monitoreo de los progresos en la comprensión lectora por parte del propio estudiante.
- Ejercicios de atención y concentración.
- Formulación de hipótesis acerca de lo que tratará el autor, basándose en el título y la introducción.
- Expresión de los posibles propósitos que tuvieron los autores para escribir el texto.
- Búsqueda de relaciones causa-efecto en el desarrollo del texto.

- Hacer discusiones previas a la lectura que relacionen la información del texto con el conocimiento y experiencias que posea el lector.
- Construir diagramas, mapas conceptuales y/o mentales.
- Reconocimiento del marco organizativo que el autor ha dado al texto y utilizarlo como guía para el análisis.
- Identificación de las ideas principales, para diferenciarlas de los detalles y ejemplos de apoyo.
- Recopilación de aspectos específicos de la información que ofrece el texto.
- Construcción de minutas y resúmenes acerca de lo leído.
- Conversatorios sobre las lecturas realizadas.

Componente: optimización de la comprensión lectora		
<i>Objetivo:</i> Vincular el aprendizaje de los contenidos propios de las asignaturas del componente de formación pedagógica de la carrera de educación con la implementación de estrategias didácticas para perfeccionar la comprensión lectora en los estudiantes		
Competencia	Estrategia metodológica	Actividades didácticas
Metacognición	Estimular el autoconocimiento, autocontrol y activación consciente de los procesos cognitivos vinculados a la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticas de lectura de textos utilizando el subrayado, la toma de notas marginales y otras acciones nemotécnicas ▪ Monitoreo de los progresos en la comprensión lectora por parte del propio estudiante. ▪ Ejercicios de atención y concentración.
Inferencias.	Preparar a los estudiantes para la búsqueda y construcción de significados del texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación de hipótesis acerca de lo que tratará el autor, basándose en el título y la introducción ▪ Expresión de los posibles propósitos que tuvieron los autores para escribir el texto. ▪ Búsqueda de relaciones causa-efecto en el desarrollo del texto.
Uso de esquemas mentales previos.	Explorar los conocimientos y experiencias anteriores vinculadas a lecturas seleccionadas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer discusiones previas a la lectura que relacionen la información del texto con el conocimiento y experiencias que posea el lector. ▪ Construir diagramas, mapas conceptuales y/o mentales.
Análisis de textos	Estimular en el estudiante su capacidad para identificar la estructura del texto y reconocer sus diversos componentes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento del marco organizativo que el autor ha dado al texto y utilizarlo como guía para el análisis. ▪ Identificación de las ideas principales, para diferenciarlas de los detalles y ejemplos de apoyo.
Síntesis de textos	Enseñar al estudiante a reconocer las ideas esenciales de un texto y a expresarlo de manera clara y concisa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recopilación de aspectos específicos de la información que ofrece el texto. ▪ Construcción de minutas y resúmenes acerca de lo leído. ▪ Conversatorios sobre las lecturas realizadas.

Tabla N° 2. Componente de optimización de la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia (2013)

3. Componente de evaluación de logros y avances

Este componente se refiere a la evaluación de las competencias para la comprensión lectora alcanzadas por los estudiantes en el marco de su proceso de formación pedagógica. La evaluación debe realizarse en función de los procesos desarrollados, y propiciar que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje, desde una actitud cooperativa y no competitiva y sin centrarse en la calificación como fin último.

Competencias a estimular

- *Reconocimiento de los avances, logros y aspectos a mejorar del estudiante*, es decir, ser capaz de autoevaluar su desempeño de manera sincera y honesta.
- *Reconocimiento de avances, logros y aspectos a mejorar del grupo/curso*, hacer la coevaluación del desempeño grupal, en un clima de consideración y respeto hacia el otro.
- *Emprendimiento de acciones para superar las dificultades.*, desde una actitud perseverante y entusiasta, sin desanimarse.
- *Valoración de la comprensión lectora como herramienta esencial de la formación y ejercicio docente*, entendiendo a la comprensión lectora como el instrumento por excelencia que permite la adquisición de los saberes pedagógicos y los conocimientos requeridos para un desempeño profesional exitoso.

Estrategias metodológicas

Generar procesos autorreflexivos en el estudiante que le permita tomar conciencia de sus avances, logros y aspectos a mejorar en el ámbito de la comprensión lectora.

Estimular procesos autorreflexivos en el grupo/curso que les permita tomar conciencia de sus avances, logros y aspectos a mejorar en el ámbito de la comprensión lectora.

Orientar la realización de acciones remediales que permitan, al estudiante que así lo requiera, superar las dificultades persistentes en la comprensión lectora.

Concienciar al estudiante acerca del papel de la comprensión lectora en la formación profesional y el posterior desempeño como docente.

Actividades

Aplicación de una prueba para valorar la comprensión lectora.

Elaboración de una reflexión personal por escrito acerca de los avances y logros obtenidos en el proceso de optimización de las competencias de comprensión lectora.

Realización de autoevaluación.

Discusión grupal acerca de los avances, logros y aspectos a mejorar del grupo/curso.

Realimentación de los progresos del curso por parte del profesor del curso.

Realización de coevaluación.

Ejercicios de lectura de acuerdo a las dificultades específicas detectadas.

Reforzamiento sistemático de las habilidades para la metacognición, la realización de inferencias, el uso de esquemas mentales previos, el análisis y la síntesis.

Conversatorio sobre el papel del docente como facilitador de experiencias de aprendizaje y modelo mediador de habilidades instrumentales básicas.

Lectura y discusión de textos acerca de la importancia de la comprensión lectora en el ejercicio docente.

Componente: evaluación de logros y avances		
<i>Objetivo:</i> Evaluar las competencias para la comprensión lectora alcanzadas por los estudiantes en el marco de su proceso de formación pedagógica.		
Competencia	Estrategia metodológica	Actividades didácticas
Reconocimiento de los avances, logros y aspectos a mejorar del estudiante.	Generar procesos autorreflexivos en el estudiante que le permita tomar conciencia de sus avances, logros y aspectos a mejorar en el ámbito de la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de una prueba para valorar la comprensión lectora. ▪ Elaboración de una reflexión personal por escrito acerca de los avances y logros obtenidos en el proceso de optimización de las competencias de comprensión lectora. ▪ Realización de autoevaluación.
Reconocimiento de avances, logros y aspectos a mejorar del grupo/curso.	Estimular procesos autorreflexivos en el grupo/curso que les permita tomar conciencia de sus avances, logros y aspectos a mejorar en el ámbito de la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión grupal acerca de los avances, logros y aspectos a mejorar del grupo/curso. ▪ Realimentación de los progresos del curso por parte del profesor del curso. ▪ Realización de coevaluación.
Emprendimiento de acciones para superar las dificultades.	Orientar la realización de acciones remediales que permitan al estudiante, que así lo requiera, superar las dificultades persistentes en la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios de lectura de acuerdo a las dificultades específicas detectadas. ▪ Reforzamiento sistemático de las habilidades para la metacognición, la realización de inferencias, el uso de esquemas mentales previos, el análisis y la síntesis.
Valoración de la comprensión lectora como herramienta esencial de la formación y ejercicio docente.	Concienciar al estudiante acerca del papel de la comprensión lectora en la formación profesional y el posterior desempeño como docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversatorio sobre el papel del docente como facilitador de experiencias de aprendizaje y modelo mediador de habilidades instrumentales básicas. ▪ Lectura y discusión de textos acerca de la importancia de la comprensión lectora en el ejercicio docente.

Tabla N° 3. Componente de evaluación de logros y avances. Fuente: elaboración propia (2013)

Aportes finales

La comprensión lectora constituye un proceso constructivo, integrador e interactivo producido en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, la cual es a su vez una competencia primordial en todos los campos del saber humano, debido a que hace posible el aprendizaje de nuevos conocimientos, y es de vital importancia para acceder a la cultura y participar en ella. Constituye una competencia instrumental básica para el aprendizaje educativo, porque hace posible el acceso al conocimiento en forma autónoma, lo cual conduce directamente a un desempeño académico satisfactorio y al éxito escolar. Hoy en día ser capaz de comprender grandes volúmenes de información, distinguir la información relevante de la que es secundaria y captar la intención del autor del texto representan habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI, y con más razón para los educadores.

Para que se produzca la comprensión lectora es necesario que el sujeto lector tenga la intención de comprender el texto, que posea habilidades lingüísticas, que posea algún marco de referencia de contenidos, que sea capaz de utilizar a voluntad las tácticas, estrategias y habilidades más adecuadas a la naturaleza del texto y en sintonía con los propósitos del lector, para finalmente integrar los significados extraídos en sus propios dominios conceptuales y valóricos. La educación universitaria exige la práctica de una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción, por lo cual, realizar una lectura fragmentada resulta suficiente para encarar con éxito una formación profesional de nivel superior, pero es un hecho que el bachillerato en Venezuela no le otorga suficientes herramientas al estudiantes para una buena comprensión lectora.

Particularmente, el estudiante universitario en proceso de formación docente requiere avanzar en el perfeccionamiento de sus competencias para la comprensión lectora, apoyándose en acciones intencionadas por parte de sus profesores universitarios, indistintamente de la asignatura que se imparta, más aún en el campo de las carreras docentes, en las cuales, paradigmáticamente, se avanza hacia la interdisciplinariedad, y se requiere de un profesional con sólidas competencias para la comprensión lectora. Desafortunadamente, la mayoría de los cursos o asignaturas de la carrera de educación, tanto en la ULA, Venezuela, como en otras universidades tiene como propósito el aprendizaje de contenidos disciplinarios por parte de los futuros profesores, y el impacto de la interdisciplinariedad se observa más en el discurso que en las prácticas, sin embargo, en cuanto a la formación pedagógica, es necesario abrirse a impartir el tipo de educación que requieren los futuros educadores para encarar exitosamente su tránsito académico universitario y precisamente la comprensión lectora es la competencia instrumental que hace posible la asimilación de los saberes teóricos en función de un ejercicio docente reflexivo y creativo.

La realidad educativa venezolana aporta suficientes indicios que permiten afirmar que los docentes egresan de los respectivos programas de formación con deficiencias en la comprensión lectora. Es razonable deducir que son pocos los docentes que disfrutan la lectura y están habituados a hacerla, y por el contrario, leen cuando se requiere satisfacer una obligación académica, lo cual les resulta difícil y exigente. Indudablemente, consciente o inconscientemente transmitirán esta concepción sobre la lectura a sus estudiantes. El hecho de que en las aulas universitarias exista poco interés por la lectura, manejo inadecuado de estrategias de comprensión y pobreza de léxico se traduce en una débil formación profesional, y en consecuencia, en incapacidad para formar buenos lectores en la escuela.

El profesor universitario responsable de asignaturas o cursos de formación pedagógica debe tener presente la relación que existe entre la comprensión lectora y el futuro desempeño docente del egresado. Está demostrado que la actividad pedagógica de la lectura en los distintos niveles educativos está determinada por la formación que posee el docente en esta área, así como por sus propias prácticas de lectura. Incorporar a las clases universitarias estrategias y actividades orientadas a la comprensión de la lectura en tanto capacidad instrumental por excelencia pueden modificar significativamente la calidad de la formación académica universitaria presente y futura, y por ende, el posterior ejercicio profesional del egresado será mucho más exitoso; solo es cuestión de trascender la mirada disciplinaria del quehacer docente universitario y darle al estudiante las herramientas que necesita.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Antezana, L. (1999). *Teorías de la lectura*. La Paz: Altiplano.

- Caldera, R., Escalante, D., y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 15-37.
- Díaz, E. (2003). El sujeto y la verdad II. *Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Ed. Universitat Barcelona.
- Ferreiro, E. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Ed. Siglo XXI, S.A.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca: Sígueme.
- Golder, C. y Gaonacih, D. (2001). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Jolibert, L. (2003). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: ed. LOM.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signo*, 41 (68), 403-422.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Ed. Prentice Hall.
- Narvaja, E.; Di Stefano, M., y C. Pereira (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G., y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Rioseco, R. y Ziliani, M. (1997). *Pensamos y aprendemos lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: ed. Andres Bello.
- Sánchez, J. (2003). Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales. *Tierra Firme* 21 (81), 27-35.
- West, Ch.; Farmer, J. y Wolf, F. (1991). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.

Pablo Torres es licenciado en Educación (2000), Magister Scientiae en Desarrollo Regional (2007) egresado de la Universidad de Los Andes; y actualmente es candidato a doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador", Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Ejerce como profesor de la Universidad de Los Andes en el área de Técnicas y Procedimientos Pedagógicos; también es docente en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Trujillo, Venezuela

LEER EN LA UNIVERSIDAD: UNA CUESTIÓN CRÍTICA

Nereyda T. Álvarez Martínez

neret.al@gmail.com

Instituto Pedagógico de Miranda

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Caracas - VENEZUELA

El dominio de la palabra, el saber leer,
el saber escribir, solamente tiene sentido
si se traduce en una mejor lectura del mundo
y una mejor lectura del contexto del hombre.

Paulo Freire

Resumen

La lectura y la comprensión de textos en la universidad, requieren del concurso de los dos actores principales del acto educativo, en principio la puesta en marcha por parte de los estudiantes de una serie de habilidades y destrezas que no siempre poseen y que se evidencia cuando ingresan al nivel de educación superior para toparse con una cultura disciplinar para la cual no están preparados. Y en segundo lugar, un docente que dista mucho de poseer la conciencia y las herramientas que lo coloquen a la vanguardia ante el complejo y diverso contexto que caracteriza al siglo XXI. Este capítulo da cuenta de un primer acercamiento a esta problemática con el propósito de enfocarse en una realidad particular detectada en el Instituto Pedagógico de Miranda, ubicado en la ciudad de Caracas. Constituye una aproximación teórica y reflexiva en la que se da cuenta de una necesidad evidenciada en las prácticas áulicas. Se pretende dar cuenta de la importancia que representa el desarrollo de competencias lectoras que encaminen a los aprendices hacia un nivel superior de comprensión, en el cual sean capaces de develar los valores y creencias que subyacen en textos no solo disciplinares, sino de diversa naturaleza, con el fin de confrontar ideas y asumir posturas propias ante el ejercicio de la desigualdad y la dominación. Esta aproximación se apoya en los aportes de autores especializados en el área, como Paula Carlino (2005), Daniel Casanny (2008, 2006, 2005, 2004), Mateos y Solé (2009) y Teun van Dijk (1999).

Palabras clave: comprensión textual - comprensión crítica - pedagogía crítica

Introducción

En los momentos actuales se observa cómo los paradigmas educativos que habían permanecido inmóviles por largo tiempo no dan respuesta a las demandas sociales, se experimentan cambios profundos en las comunicaciones y la forma de acceder al conocimiento, cambia el lenguaje; se remozan los conceptos y se enriquecen los significados adecuándose al nuevo contexto. La concepción del discurso subsume a la del texto como portador de significados más allá de lo que está en su superficie. Sus posibilidades para comunicar se develan y se transparenta lo oculto detrás de la lengua, la dominación y el control que puede ejercerse a través de las palabras queda en evidencia. Esto revela la necesidad de disponer del sustrato teórico y metodológico que provea al ciudadano de los recursos para que al aproximarse a los textos pueda leer no solo lo que está explícito, sino acceder a sus significados e intenciones más profundas.

El objetivo de este trabajo es acercarse a una problemática circunscrita al ámbito de la lectura y la comprensión crítica en la universidad, cómo ha sido tratado este aspecto por parte de varios teóricos y constatarlo en la práctica educativa para reflexionar y comprenderla.

La situación que se aborda en esta reflexión se revela antagónica, toda vez que en las instituciones venezolanas de educación superior las acciones para avanzar al ritmo que lo hace la sociedad del conocimiento no reflejan la contundencia que se espera, y por ende el ciudadano que se está formando carece de las herramientas y visión crítica para hacer frente a sus circunstancias para cuestionar y transformar. Es una preocupación legítima la que impulsó a examinar la realidad de una institución educativa venezolana a la luz de investigaciones que desde hace mucho se vienen adelantando. Con esto como premisa, se inició un recorrido por las concepciones de alfabetización académica, y la necesidad de asumir el reto, si no en *la Universidad* (el énfasis me pertenece), al menos en nuestra realidad educativa inmediata, es decir nuestras aulas. Las afirmaciones de Mateos y Solé (2009), así como de Cassany (2008, 2006, 2005, 2004), confirman la importancia de las prácticas de lectura y escritura, para derivar en un inminente cambio de paradigma: la asunción de la visión crítica de la pedagogía, a partir de las herramientas metodológicas aportadas por el análisis crítico del discurso que propone Teun van Dijk (1999) y las nociones de pedagogía que propugna Freire. El recorrido teórico reseñado en este capítulo constituye el paso previo para el diseño de una posterior intervención pedagógica orientada por los preceptos de la pedagogía crítica en acuerdo con experiencias de lectura que desemboquen en la comprensión crítica.

El contexto educativo venezolano

En los actuales momentos el estado venezolano está comprometido junto a otras naciones del continente con el proceso de transformación curricular, del cual se tienen ya unos primeros fundamentos en los que subyace la orientación de la pedagogía crítica. Todo esto en medio de una profunda crisis universitaria que golpea los cimientos del sistema educativo mientras se espera que un demorado *nuevo diseño curricular* (el énfasis me pertenece) termine de definirse e implantarse.

Frente a estas circunstancias de cambios, las instituciones de educación superior están obligadas a reacomodarse para dar respuesta a los requerimientos emergentes y asumir con prontitud su responsabilidad ante un contexto tan complejo como diverso. Se necesita entonces, un mayor grado de compromiso y un accionar a la par de las demandas. Ante esta realidad, el estado venezolano como el ente desde el cual emanan las políticas educativas, tiene que generar lineamientos a los que se acoplarán las instituciones, y esto pasa por la formación de un ciudadano apto para desempeñar diferentes roles desde la crítica y la reflexión ante sus circunstancias, sus cambios, sus exigencias y sus desigualdades.

En relación con ello, la comprensión de mundo requiere de lectores competentes toda vez que es por medio de la lectura que se accede al conocimiento, y de la comprensión de lo que se lee que se asumen posiciones para su participación activa en las complejas dinámicas sociales. La institución educativa debe proveer las herramientas teóricas, metodológicas y discursivas que le suministren al aprendiz la infraestructura intelectual para acometer la tarea de comprensión. Alcanzar este objetivo requiere del concurso de varios elementos de índole curricular, institucional y sobre todo de docentes comprometidos con la formación de los estudiantes universitarios que forman parte del conglomerado de ciudadanos del país.

La intención investigativa que nos mueve requiere circunscribirnos en contextos que exponen la abismal distancia entre el deber ser y el ser de los estudiantes que cursan la carrera docente en universidades venezolanas, específicamente en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, ubicado en la ciudad de Caracas. Tal inquietud surge a partir del antagonismo que se observa entre las demandas sociales y la realidad educativa de este nivel. El problema detectado, refleja que los estudiantes de la carrera docente se aproximan a la lectura con expectativas muy bajas, en lo que se refiere a compromiso cognitivo y personal.

Las exigencias en cuanto a lectura resultan a veces penosas para los estudiantes, quienes se limitan a cumplir con requerimientos académicos de índole evaluativo, orientados en muchos casos a extraer ideas y contenidos parafraseados, estructurar proyectos de investigación, informes o reseñas y otros dirigidos hacia la realización de análisis bajo orientaciones previamente establecidas.

Tampoco se observa mayor nivel de exigencia en tareas de lectura y comprensión que luego desemboquen en una producción que evidencie la visión de quien lee, bien para argumentar, para criticar

razonadamente, o para disentir. Los espacios de discusión en los que se propicie el debate y el cuestionamiento, así como la lectura colaborativa, no son comunes en las aulas.

Aproximación teórica

En lo que respecta a la lectura, desde hace algún tiempo se han perfilado algunos autores, entre los que se cuenta a Carlino (2005), quien se ha ocupado indistintamente de investigar acerca de la lectura y la escritura en educación superior. Señala que ambos procesos nunca se dan por concluidos, que el conocimiento se actualiza, se diversifican y cambian los destinatarios y los contextos, es decir se sigue aprendiendo tanto a escribir como a leer durante toda la vida. Confirma en sus estudios que existe una gran debilidad en los estudiantes universitarios que se evidencia en la dificultad para abordar la lectura, comprensión y producción de textos académicos de manera efectiva. A la par de lo que señala esta autora, otras investigaciones en el ámbito de la lectura y la escritura dan cuenta que los estudiantes que ingresan a la universidad presentan fallas ante las demandas lecto-escriturales propias del nivel superior, como reporta Cubo de Severino (2005):

Si bien nadie duda de que los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir, en la universidad surgen necesidades de lectura y de expresión por escrito en tareas que van más allá de los objetivos de comunicación básicos y que exigen un proceso de enseñanza-aprendizaje especial. [...] No es suficiente que el estudiante logre la expresión personal de sus ideas o posea la capacidad de resumir un texto de estudio que acaba de leer (15).

El nudo crítico se presenta en atención a las exigencias propias del nivel superior en lo tocante a la lectura y la comprensión textual, en tanto que el estudiante se debe aproximar obligatoriamente a textos disciplinares con varios propósitos: asirse de conocimientos nuevos, aplicarlos de acuerdo a su marco profesional, asumir posturas a favor o en contra, producir a partir de su proceso de comprensión distintos tipos de textos académicos. Cada una de estas exigencias no solo van requerir la implementación de distintas estrategias, sino de distintos niveles de comprensión. Es aquí donde se observa que la exigencia de este nivel no va de la mano con el acompañamiento pedagógico, es decir se exige que se incorporen a una nueva cultura o comunidad académica pero no se les enseña cómo hacerlo. Se requiere, como indica Carlino (2005) que los docentes se concienticen acerca del papel que desempeñan en la formación de lectores y escritores eficientes. Entiende que el aprendiz debe estar entrenado para modificar su forma de leer según sea la comunidad lectora en la que participe.

Otro defensor de la enseñanza de la lectura y la escritura de los géneros textuales de cada disciplina es Cassany (2008), quien enfatiza la importancia de que los aprendices se alfabeticen en su área disciplinar, lo cual no siempre es una tarea fácil. Sin embargo, es competencia de la universidad, aunque esta acción no se realice de forma organizada y consciente por docentes y estudiantes.

Las investigaciones de este autor se sustentan en la concepción sociocultural de la lectura y la escritura, y es así como se adhiere al término *literacidad* (énfasis del autor) para hacer referencia al cúmulo de conocimientos, valores y comportamientos que forman parte las prácticas letradas de comprensión y producción. Destaca la importancia de la lectura crítica, como el desarrollo de la conciencia crítica de un lector que sea capaz de valorar libremente y ceñirse o no a las representaciones y al ejercicio del poder establecido. Señala Cassany (2008):

Aprender a leer requiere no solo desarrollar [...] procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera (7).

Afirma el mismo Cassany (2006) que el fin de apropiarse de la lectura crítica es adquirir y desarrollar las habilidades cognitivas que permitan al lector reconocer intenciones, y constatar la *verdad* (énfasis del autor) inmersa que el autor plasmó en el texto es, por tanto, una tarea de la educación contribuir al desarrollo de la conciencia crítica del aprendiz para que ejerza su derecho a valorar libremente las representaciones inmersas en el discurso y tomar decisiones al respecto. Sostiene que la *crítica* (énfasis del autor) se refiere a tomar el control de la propia vida y direccionarla en función de una elección personal. Es asumir una visión de la realidad en forma consciente teniendo claras las intenciones y los valores que sostiene el orden social, es decir, una oportunidad para examinar lo establecido a la luz de nuevas alternativas.

Sugiere que el constructo teórico que contiene al Análisis Crítico del Discurso es válido para analizar el componente crítico en la lectura y postula que el discurso carece de neutralidad y da cuenta de una realidad que tampoco es objetiva. Esto es así, por cuanto detrás de todo discurso hay un enunciador situado, en un tiempo y lugar particular, que muestra la realidad desde su visión, creencias y valores. En consecuencia en el discurso quedan plasmadas las relaciones de dominación, el ejercicio del poder y las desigualdades. Es por ello que comprender críticamente demanda identificar cada uno de los aspectos señalados para contrastarlos con otros modelos o realidades. Señala van Dijk (1999): que las instituciones culturales sostienen y promueven el sistema de creencias que contribuyen a mantener el *statu quo*, y afirma lo siguiente:

Las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación están entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas, aunque más no sea porque involucran prácticamente a todos los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente, algunas veces por más de veinte años. Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades, estas instituciones obviamente también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contra-ideologías (236).

Por otra parte, Mateos y Solé (2009) se interesan también en la lectura de textos académicos en educación superior. Exponen la dificultad que representa para los estudiantes de este nivel no poseer la experiencia previa y por ende las competencias que se requieren al abordar la lectura de géneros académicos; llámense manuales, monografías, artículos de revistas científicas, compilaciones, informes, entre otros. Señalan que es responsabilidad de la universidad, más específicamente de los docentes universitarios promover el abordaje de la lectura de una manera crítica y reflexiva.

El problema, señalan las autoras, radica en que los estudiantes tienen distintas formas de abordar la lectura, muchos van desde la comprensión superficial y local, otros emplean procesos más globales como la extracción de ideas a partir de relaciones que les permiten comprender el mensaje principal. En algunos casos, hay quienes profundizan un poco más cuando hacen inferencias a partir de las ideas contenidas en el texto, así como la resolución de problemas; y muy pocos llegan a un último y más complejo nivel, que representa la lectura crítica, a la que deben aproximarse a sabiendas de que los textos no son neutrales, sino que obedecen a intenciones, valoraciones e idearios, que precisan del lector una posición frente a ellos. De modo que aproximarse a la comprensión textual desde una perspectiva crítica va a requerir que el lector desarrolle unas competencias específicas que deben promoverse desde la institución educativa.

Frente las nuevas exigencias lectoras que impone el estudio disciplinar en la universidad, se manifiestan debilidades importantes, particularmente cuando los aprendices se hallan frente a textos en los que predomina el discurso explicativo-argumentativo propio del ámbito académico y científico.

Según sea la concepción del estudiante acerca del conocimiento, sus creencias sobre la lectura y su rol como lector, será el resultado. El fin último es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos capaces de autorregular su aprendizaje a partir de múltiples fuentes. Que se les ofrezca propuestas que los empujen a recapitular lo leído a partir de la discusión, la crítica razonada y la elaboración de argumentos. Lo importante es asumir la lectura crítica en la universidad como una tarea pendiente.

En el ámbito universitario el reto del marco curricular y de las disciplinas ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y su espíritu científico. De este modo, podrán desarrollar capacidades para examinar, identificar, comprender e interpretar, explicar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación y las diversas connotaciones que tiene el conocimiento en cada disciplina y en cada experiencia de su formación profesional (Serrano, 2008: 509).

La comprensión textual

La comprensión de la lectura constituye uno de los puntales de esta investigación, ya que la suma de las comprensiones realizadas a partir de las actividades propuestas permitirá constatar la pertinencia o no de lo proyectado en este estudio. Es el proceso que da cuenta de la apropiación de nociones, conceptos, valoraciones e idearios que subyacen a los textos. Por ello es pertinente precisar cómo se producen tanto el proceso de la lectura como de la comprensión.

Según lo que señala Cassany (2005) el acto de leer y la construcción de significados depende del discurso, la disciplina y el contexto. Señala que cada tipo de texto admite una lectura distinta y que los significados pueden extraerse del texto o aportarse al mismo, de acuerdo a varios niveles. El autor da cuenta de la naturaleza del conocimiento, la percepción de la realidad y del rol del discurso en la comunicación y verbalización. De acuerdo con esta orientación, el texto no posee conocimiento en sí mismo, el conocimiento emerge cuando se conecta con los significados del entorno sociocultural de cada comunidad por medio del lector. Por tanto, el conocimiento va a ser cultural e ideológico, ya que no existe ninguna realidad absoluta u objetiva a la cual referirse. Ni siquiera los propósitos del autor pueden ser interpretados como la fuente fundamental de los significados; son solo un elemento más del contexto.

Por otra parte, Kheimais (2005), señala que "...comprensión lectora es el proceso de elaborar significados por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto" (96). Señala que es el lector quien va construyendo los significados e interpretando a medida que va transcurriendo la lectura, por ello la comprensión también es un proceso.

Enfocar el interés educativo en la lectura crítica, además es cónsono con los actuales lineamientos pedagógicos que conforman la fundamentación del nuevo currículo universitario, que se está gestando a propósito del proceso de transformación universitaria venezolana. Toda vez que está inmerso en el componente pedagógico que subyace a este nuevo modelo, el enfoque de la pedagogía crítica que abarca la práctica en aula y la didáctica.

Los lineamientos que impregnan la orientación pedagógica se sustentan en los postulados de la pedagogía crítica que persiguen el desarrollo del sentido crítico, así como la participación activa en procesos de transformación social. Siendo así, el enfoque que guía la fundamentación pedagógica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), persigue que desde las aulas se genere un interés hacia la emancipación y el descubrimiento de las injusticias que emergen a partir de la interacción humana, y el reconocimiento de formas de dominación para oponérseles. De esta forma se persigue desde la concepción pedagógica la promoción de un ciudadano integral, que ejerza su derecho a la libertad, y que desarrolle su visión crítica.

De acuerdo con esta concepción pedagógica, la didáctica crítica se presenta como un proceso formativo que concibe al aprendizaje como un modo de construir el conocimiento a partir de la interacción permanente con la realidad. De acuerdo con esta concepción, el educador en formación se proyecta como un profesional autónomo, crítico, reflexivo, investigador y comprometido con el país como se señala en la Ley Orgánica de Educación (LOE), (2009).

Desde el punto de vista del sustrato discursivo-institucional, se avala y legitima la formación de lectores competentes y participativos, con el potencial para incidir sobre su realidad, bien para afectarla como para transformarla, partiendo de los espacios académicos como una suerte de laboratorio en los que se propicien las discusiones, cuestionamientos y reflexiones. La fundamentación pedagógica propuesta en el nuevo diseño curricular venezolano es cónsona con lo que señala Serrano (2008):

...en el ámbito universitario es prioritario desarrollar una didáctica de la lectura para la comprensión crítica, a fin de propiciar con los estudiantes prácticas diversas de lectura [...] La lectura realizada con una visión crítica, permitirá a los estudiantes [...] familiarizarse con las secuencias conceptuales en los textos [...] así como el desarrollo del pensamiento crítico (506).

Aproximar a los estudiantes universitarios a la concepción de lo que significa la lectura crítica, implica lo que se ha llamado alfabetización crítica, que no es otra cosa sino el desarrollo e implementación de estrategias que le faciliten a los estudiantes la comprensión de los contenidos implícitos que están velados en los textos, particularmente aquellos de contenido ideológico. Ya mencionaba Cassany (2006) que el análisis del discurso desde la perspectiva que propone Teun van Dijk (1999) ofrece algunas pautas y lineamientos metodológicos que pueden permitir la aproximación de los estudiantes no solo a la lectura, sino a la comprensión crítica.

Uno de los aspectos centrales del enfoque de este autor, es la explicación de las ideologías y cómo se pueden reconocer por medio del uso estratégico de la lengua. Señala que los valores y las creencias son aspectos esenciales sobre los que se funda en gran medida la construcción de las ideologías. Los valores no son considerados como abstracciones sociales o sociológicas sino como objetos mentales compartidos de cognición social. Y más allá de las creencias, los valores tienen una base cultural más amplia.

Todo lo que se ha señalado hasta aquí deviene en un conjunto de ideas gruesas que conducirán a la formulación de una intervención didáctica cuyo fin principal sea la práctica de la lectura crítica en el aula

universitaria. Este trabajo, en principio pretende poner en contexto una situación problemática, que ya ha sido ampliamente descrita, y constituye una primera fase para, *a posteriori*, diseñar e implementar una intervención pedagógica tomando en consideración algunos de los sustentos teóricos esbozados en esta primera parte de la investigación.

Por lo pronto, en este trabajo se da cuenta de una realidad que se circunscribe al ámbito universitario para describirlo, interpretarlo y reflexionar acerca de su transformación. Se obtuvo unos primeros datos que corroboran lo que ya han señalado los autores citados, estos fueron recogidos a partir de la aplicación de una entrevista en profundidad a expertos que se desempeñan como docentes en el Instituto Pedagógico de Miranda (UPEL). El resultado mostró varios aspectos medulares, que serán tomados en cuenta para desarrollar e implementar un primer modelo que incluya el diseño de estrategias para promover la lectura y la comprensión crítica en el nivel de educación superior, específicamente con estudiantes que hacen estudios a nivel profesoral en el área de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados de la entrevista brindaron un cúmulo de información que revelaron las debilidades presentes en las prácticas de aula, los cuales dan cuenta de aspectos presentes tanto en los estudiantes como en los docentes. Estos datos permitirán orientar el plan de intervención pedagógica, en una fase subsiguiente a esta investigación.

Resultados

La información obtenida muestra lo detectado en las sesiones rutinarias de clase, desglosadas en dos grupos como se detalla a continuación:

Los estudiantes: a) Los estudiantes que ingresan a la universidad poseen las competencias de lectura básicas, caracterizándose por efectuar lecturas superficiales, no se involucran en lo que leen, tampoco efectúan análisis ni evaluación. b) El proceso de comprensión se aproxima en un alto grado hacia la reproducción de la información literal. c) Poca motivación hacia la lectura y la indagación de los significados. d) Débiles recursos lingüístico-discursivos para afrontar el proceso de comprensión profunda del texto. e) Ausencia de una posición de cuestionamiento, reflexión o compromiso personal en sus prácticas rutinarias de lectura.

Los docentes: a) El tipo de estrategias cognitivas empleadas para abordar la comprensión de la lectura se circunscribe a la inferencia, el parafraseo, las preguntas, la predicción y el resumen; procesos tradicionales poco funcionales. b) La exigencia en cuanto a la tarea de comprensión textual es de muy bajo nivel, concentrándose, en muchos casos, solo en la obtención de información. c) Las tareas de comprensión no promueven en el estudiante la toma de posición personal ante lo que lee. d) Hay poca consciencia por parte del docente de que los textos más allá de información, contienen una carga ideológica que comúnmente intenta persuadir o manipular. e) Poca vinculación de los textos leídos en clase con aspectos de la realidad inmediata, lo cual los hace poco significativos. f) Se realizan lecturas alejadas de temas polémicos, que promuevan el cuestionamiento y la discusión. g) El docente se esfuerza por cumplir con los contenidos programáticos.

Los resultados generales obtenidos a partir de la aplicación de la técnica de la entrevista en profundidad permitieron caracterizar las actividades de lectura y comprensión de textos que realizan los estudiantes que cursan la carrera docente en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Interpretación

Los datos aportados a partir de la aplicación de la entrevista muestran que los hallazgos no difieren en nada con lo que plantean los autores consultados, en todo caso se corrobora una realidad que es común encontrar en distintos espacios universitarios. Las evidencias muestran la enorme responsabilidad que recae sobre el docente, quien debe motorizar la transformación de la realidad, a partir de su propia práctica.

Si para el estudiante a veces resulta encriptado el conocimiento inmerso detrás de un discurso académico disciplinar, cuánto más complicado resulta pensar que pudiera reflexionar o tomar una posición crítica frente al mismo. Lo anterior indica que es preciso, así como señalaban Mateos y Solé (2009), que el docente se tome para sí la responsabilidad de acompañar al estudiante en su proceso de apropiación, primero del conocimiento disciplinar y segundo de mirar al texto no como algo ajeno y neutral, sino como un discurso en el que están inmersos intereses, valores e ideologías.

Es preciso propiciar el encuentro entre docentes y alumnos para abordar esta tarea, conscientes de que es un proceso progresivo de apropiación y entrenamiento. Se trata de ir abriendo caminos en complejos entramados discursivos guiados por un docente experimentado e interesado en que sus estudiantes trasciendan desde la decodificación, pasando por la identificación de significados, hasta llegar a la interpretación a la luz del contexto de emisión del discurso y de las circunstancias que determinan la emisión del discurso.

Reflexión final

Este primer acercamiento investigativo revela también una incursión en lo que a pedagogía se refiere, en este sentido puede citarse ya para cerrar a Paulo Freire, uno de los pensadores más connotados del siglo XX, quien se cuenta entre los que reflexionaron sobre la práctica educativa no tradicional. Centró su interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se planteó el objetivo de educar para conseguir la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos de la sociedad. Para este filósofo, los educadores deben estar comprometidos tanto con la enseñanza como con el aprendizaje. Una de sus premisas es que no hay enseñanza sin aprendizaje.

Señala que en el proceso educativo entran en juego el diálogo y el respeto por el educando. Para Freire (2005): “Un educador democrático no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad y su insumisión [...] su tarea docente no es sólo enseñar los contenidos, sino enseñar a pensar correctamente” (27). Asevera que en la escuela se deben formar individuos capaces de leer no solo la palabra sino el mundo, esta es la base de la educación alfabetizadora que promueve. Por su parte señala otro defensor de la pedagogía liberadora, Paiva (2005):

El ser humano indaga constantemente acerca de su realidad, examina con el pensamiento todo lo que lo rodea, y en consecuencia interviene su contexto y propone mejoras. Cada vez se hace más necesario contar con individuos críticos y creativos que comprendan su mundo, lo cuestionen y persigan lo perfectible. La educación liberadora propuesta por Freire encamina hacia la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir. El desarrollo de las naciones se alcanza con una educación que haga libre al educando al reafirmar su identidad gracias al pensamiento. La reflexión les permite a las personas ubicar su lugar en el mundo, su rol en el entramado de relaciones diversas con sus semejantes. Pensar hace libres a los seres humanos para opinar, criticar constructivamente, proponer, crear; en definitiva, el pensamiento es la reafirmación de la existencia de los individuos (134)

Todo lo anterior conlleva a la formación de un ciudadano encaminado hacia la construcción social con pleno conocimiento de sus circunstancias y capaz de tomar decisiones, no a ciegas y sino de plena consciencia. En fin las herramientas están a la disposición, falta el compromiso, primeramente de un docente que sea capaz de contribuir con una verdadera transformación desde su práctica educativa transformación que luego se va a reflejar en el accionar de quienes comenzaron como discípulos. Esta primera aproximación abre un camino para afinar una propuesta firme de acompañamiento pedagógico, con el fin de afectar una realidad.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y vida*, 26, (2), 6-23. [revista virtual]. Recuperado www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y vida*, 26, (3), 32-45. [revista virtual]. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, [revista virtual]. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/1234567_89/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cubo de Severino, L. (2005). (Coordinadora). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Lengua y discurso. Córdoba: Editorial Comunicarte.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Madrid]: Siglo XXI Editores, S.A.
- Khemais J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. King Saud University. *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*. N° 13, [revista virtual]. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Ley Orgánica de Educación. LOE (2009). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela. [documento virtual]. Recuperado de http://www.ciens.ucv.ve/ciencias/varios/debate_nuevaley/ley_organica_de_educacion_15_08_09.pdf
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). *La lectura de textos académicos en la universidad*. En: Lectura y escritura de textos académicos. Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Graó.
- Paiva, A. (2005). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista ciencias de la educación*. 26, (21), 133-142. [revista virtual]. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 42, (12), 505-514 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>
- van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
-

Nereyda Álvarez es profesora en Educación Integral y magíster en Lingüística egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL). Actualmente se desempeña como docente en el área de Lengua en la categoría de profesora asistente a dedicación exclusiva y administra cursos en los niveles de pre y posgrado. Es coordinadora de promoción y difusión de la investigación, adscrita al Instituto Pedagógico de Miranda (UPEL).

LEER EN LA UNIVERSIDAD. LA LECTURA: DE LA SALA DE BELLEZA A LA CREACIÓN

Esaú Páez

esau.paez@uptc.edu.co

Escuela de Filosofía y Humanidades

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja - COLOMBIA

Martha Montero

msjero94@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de la Salle

Bogotá - COLOMBIA

“Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior. Puesto que un libro es una pequeña máquina, ¿qué relación, a su vez mesurable, mantiene esa máquina literaria con una máquina de guerra, una máquina de amor, una máquina revolucionaria, etc., y con una máquina abstracta que las genera?” (Deleuze y Guattari, 2002: 10)

Resumen

El texto es el resultado del seguimiento a prácticas de lectura de estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El enfoque es de orden pragmático y tiene por objetivo mostrar algunas de las prácticas de lectura de los estudiantes en los cursos de formación de maestros. Encontrando cierta pobreza y superficialidad con relación a los libros y la lectura, proponemos seis tipologías de prácticas que bien podrían ser objeto de sistematización pedagógica en el aula.

Palabras clave: lectura - escritura - estudiantes - universidad

Introducción

El objetivo del trabajo es mostrar de manera general un posible trayecto de la lectura entre estudiantes de educación superior en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). El supuesto de entrada es que el dominio del lenguaje escrito, de la lectura y de la escritura se ha convertido en *la llave* de entrada y de permanencia en la escuela. Con estudiantes cuya procedencia de familia, de cultura y de práctica social provenientes de una tradición cultural asentada en la oralidad, el gesto y la vida de ruralidad, nos preguntamos cómo se conectan al mundo de la escritura y de la escolaridad y pueden sobrevivir de manera regular en la escuela, bajo la máscara de un determinado dominio de la lectura y de la escritura. A pesar de los discursos de la escuela y de sus rituales de enseñanza y de aprendizaje, cierta aprensión de la lengua escrita no deja de ser una práctica de sobrevivencia funcional, a veces intuitiva, a veces comprensiva, pero que se resiste a pasar del lado de la letra escrita, del libro, del concepto y de la

complejidad de las conexiones, las relaciones, las velocidades e intensidades del lenguaje escrito, más allá de las prácticas de la escolaridad de la cartilla, la banalidad de las listas de mercado y los apuntes de las revistas de farándula que se leen en las sillas de espera de las salas de belleza.

Decir que el lenguaje escrito es *la llave* de entrada y de permanencia en la escuela no es un mero recurso de metáfora. De hecho, en algún momento quizá de nuestra historia y cultura, la escuela se apropió de la escritura y se erigió en institución escritural en la que el papel y el lápiz, la pizarra y la tiza van de la mano con el libro y el cuaderno. El problema es que el lenguaje escrito, al pasar por la escuela y ser capturado por ella, adquiere cierto modo de ser, de circular, de expresarse y de existir que lo vuelve *lenguaje propio* de la escuela. Es posible que la escuela se haya inventado un tipo de lenguaje: el lenguaje escolar. O, si se quiere, la entrada del lenguaje en la escuela le produce al lenguaje cierta *curvatura*, cierto *plegamiento* que no es sino su captura misma, esa que hace decir a Mafalda, algún día después de sus primeros días de escuela en diálogo con Susanita: “—Mi mamá amasa la masa.—¿Amasa sola? —Sí, amasa sola y sala la masa. —La masa se amasa en la mesa. —La masa es sana. —Sí, esa masa es sana.—Lo bueno de ir a la escuela es que uno ya puede conversar en un nivel literario”.



En “*lenguaje escolar*”, diríamos nosotros. Claro que la escuela se ha inventado muchas otras cosas, además de la frase “*mi mamá me ama*”, se inventó una manera de fragmentar el saber, de simplificarlo en paquetes analíticos, dosificarlo por grados y niveles, la línea en espiral de los contenidos y su destino ineludible de complejización, sus fórmulas de secuencia y un cronómetro de ritmos que marca el tiempo individual del aprendizaje. Se inventó la idea de la igualdad de los saberes, la *igualdad* de la enseñanza y la *igualdad* del aprendizaje, su “enseñar todo a todos” (Narodowski, 1999:14), y, no menos importante, se inventó un espacio de pretexto para hacer pasar por él—de manera universal y obligatoria—, a todo el mundo. Algunos lo llaman espacio de socialización, otros de disciplinamiento, otros de *formación* y de *cultivo*. Con sus personajes, sus maestros, sus pastores, guías, cuidadores, consejeros, agentes propios, los *agentes educativos, facilitadores*, que como una tribu de fantasmas habitan el cuerpo, pobre cuerpo, del enseñante.

Y también se inventó otro personaje: el alumno. Extraño *Peter Pan*, cuyo cuerpo milagroso desafía el tiempo. Personaje de la eterna minoría de edad, al que la máxima de “pensar por sí mismo” (Kant, 1958:12) está mediatizada por la pragmática que abre un espacio de *juego*, de “*vacilón*”, dirían en nuestro caribe, que *hipoteca* las cosas *serias* y de *verdad* para cuando *salgamos a la calle*. Y sin embargo, todo es serio en la escuela, pues la escuela misma es cosa seria. Como institución socializadora, como institución política. Como institución cultural. Como institución *in-formadora*. Por eso mismo, la importancia de pensar *la llave* de entrada y de permanencia en la Escuela: el lenguaje escrito. Una letra puesta en el lugar inadecuado o cambiada por otra, puede hacer la diferencia¹; o una palabra puesta en situación, decir *fuego*, por poner un ejemplo extremo, mientras saco un cigarrillo, no es lo mismo que decirlo frente a un pelotón de fusilamiento.

En fin, tomemos un atajo: consideramos que el dominio de cierto tipo de lenguaje ocupa un lugar privilegiado de importancia, a la hora de evaluar las condiciones de entrada y de permanencia de un estudiante en la escuela, la cual es una institución estratégica y fundamental de la sociedad moderna, con relación a las prácticas de socialización y de constitución de formas de subjetividad. Y que, a su vez, ella —

¹ Nota de prensa: “Por una letra, pasajera llegó a otro destino, [...] quería cumplir el sueño de su vida. Conocer el Palacio de la Alhambra en Granada, España. Sin embargo, fue embarcada hacia Grenada, una isla del Caribe.” Revista Semana, 02/11/2013, <http://www.semana.com/Imprimir.aspx?idItem=363237>

en este caso de una manera muy particular la universidad—como institución asociada a laproducción, legitimación y transmisión de los saberes y las prácticas de saber en nuestras sociedades, mantiene y privilegia el dominio del lenguaje escrito, la lectura y la escritura, bajo formas canónicas de procedimientos y de técnicas, cuya validez se constituye por sí misma. Esto es, los tipos de escritura, los procedimientos de visibilidad, las comunidades de discurso y de circulación de los discursos legitimados como discursos de saber. Y, a pesar de las voces que daban por muerto el libro, este sigue siendo el signo del saber en la escuela. El libro como un personaje más, junto con el maestro y el estudiante.

El problema

Compartimos el enunciado que dice: “la escritura académica, la que, a su vez, según la carrera elegida, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas” (Isabel y Sánchez Rodríguez, 2009: 93). Sin embargo, en nuestra experiencia, de hecho, un enunciado así planteado nos pone frente a inmensos problemas de orden conceptual y práctico; de orden académico y político, orden del discurso mismo. Incluso, es un enunciado, que si bien firmaríamos con los ojos cerrados de nuestro deseo como nuestro, es un enunciado que supone *una* universidad, *un* estudiante, *un* maestro y *un* solo discurso. O, quizá, está refiriéndose a una universidad que *no* es la nuestra o que *ya no* es la nuestra.

Empecemos por partes, en principio la preocupación de fondo tiene que ver con la naturaleza de la transformación de la institución universitaria, afectada por una multiplicidad de fuerzas, que desde “afuera”, la llamada globalización del mercado, las transformaciones del modelo de Estado, las políticas de masificación y ampliación de la escolaridad, la urbanización de las poblaciones, la cada vez más compleja red de necesidades y servicios presionados por el consumo y la virtualización de la información, etc., y, desde “adentro”, en términos de Francois (1987): “*La empresarización*’ (el énfasis me pertenece) de la Universidad” (30), la priorización de los procedimientos sobre los contenidos y las habilidades sobre los saberes y, además, la pérdida del monopolio de la producción del saber y su transmisión, han venido cambiando la institución universitaria de tal manera que, en ocasiones, surge la duda de si estos cambios no están afectando la “naturaleza” misma de la universidad, tanto desde el punto de vista de su tradición histórica como del espacio del saber mismo, de su producción y de su transmisión. De la universidad como institución de la cultura, de la academia y de la ciencia. O como institución formadora de profesionales. Como espacio del debate y el argumento; de la crítica y del pensamiento.

De acuerdo con un estudio de Peters (1996):

Para ser provocador, se puede decir que la universidad postmoderna o la universidad en la post-modernidad llegará a existir solamente en el ciberespacio, sin necesidad de grandes instalaciones, campus universitario, bibliotecas o auditorios [...]

En pocas palabras, cada universidad estará funcionalmente ensamblada a través de las nuevas tecnologías y las universidades a su vez estarán conectadas a través de un sistema unificado de información, de flujos e intercambios. En un tiempo prudencial de veinte años aproximadamente la universidad presencial estará fuera de moda y el concepto de universidad e, inclusive, el de sistema universitario nacional será simplemente otro anacronismo. Para ese momento, sin duda, la sociedad cibernética estará completamente integrada y funcionalmente conectada (Gómez y Díaz Villa, 2003:80).

Por lo menos, tal y como había sido legitimada y deseada desde el siglo XIX, tal y como la modernidad la habría concebido:

Es natural que la universidad adopte y responda a voces de *afuera* (el énfasis le pertenece al autor), lo que en sí no representa un carácter lesivo. La disonancia surge si la intromisión del afuera comporta exigencias que dan pie a poner en cuestión su mayoría de edad, parodiando esta noción que Kant menciona como peculiaridad de la ilustración. Igualmente es válido presuponer que la esencia de la universidad reside en su responsabilidad de pensar y en su capacidad para servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro (Jaramillo, 2006:16).

En segundo aspecto, si bien desde los inicios de la escuela moderna misma y en el transcurso de su desarrollo, no podemos hablar de una “única escuela” (Christian y Roger, 1976:12) como un todo, unitaria e igual, y que no deja de ser una de sus “Utopías Educativas” (Narodowski, 1999:17) los procesos de masificación, en particular para el caso de la universidad, no solo han redoblado su diferenciación, sino

que la han extendido y vuelto política y conflictiva socialmente al incorporar grandes sectores nuevos, provenientes de las capas más bajas de las recientes incorporadas poblaciones urbanas, de la provincia o de la minoría de la población rural. Para ilustrar de manera rápida, es preciso anotar que la relación ciudad–campo, se invirtió en 60 años en una relación aproximada de 22%-78% y que en solo 10 años, del 2002 al 2012, la población matriculada en educación superior creció 100% aproximado de su cobertura total, pasando de 20.9% en el 2002 al 42.3 % en el 2012, de acuerdo con cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-Ministerio de Educación Nacional (SNIES-MEN)². Y, desde el punto de vista regional, el 63% de las Instituciones de Educación Superior (IES) están concentradas en tres regiones y una sola de ellas concentra el 39%. Y, desde el punto de vista de la concentración de estudiantes, el 67% se encuentra matriculado en cinco entidades territoriales departamentales (son 32 más el Distrito Capital).

Y, en tercer aspecto, lo que se ha visibilizado y estructurado en los últimos 10 años de la educación superior en Colombia es la tendencia de “mercadización”, asociada a una transformación profunda de los sistemas universitarios, en los que la complejidad y la diferenciación son condiciones propias de la competitividad y de la supervivencia en el nuevo espacio abierto para la institución universitaria:

La revisión de los procesos que están transformando a la educación superior a escala mundial lleva necesariamente a concluir que estamos ante un cambio de gran magnitud. [...] la “mercadización” (el énfasis me pertenece) parece ser la más importante, pues hacia ella convergen las demás y en ella se reflejan y expresan, asimismo, los procesos analizados en este Informe (Brunner, 2005).

Lo que, aparte de las consideraciones de política pública, para nuestro caso vale la pena resaltar, es el hecho de que las presiones de reforma y de ajuste de los sistemas universitarios, pasan necesariamente por diferentes formas de ajuste curricular, que si bien, como lo afirma Bernstein (1989): “reforma curricular emerge hoy en día del requerimiento de relacionarse con los cambios tecnológicos, económicos y culturales contemporáneos” (5). Es posible identificar una tendencia de *identidad pedagógica orientada al mercado*, en el sentido en que

Los proyectos educativos institucionales y las prácticas pedagógicas serán diversos porque serán contingentes al mercado en que serán insertas y realizadas las identidades de los egresados. De modo que las instituciones producirán prácticas pedagógicas con el fin de situar exitosamente a sus egresados en mercados específicos” (Bernstein, 1989:10).

Acompañado de sus propios discursos de mundialización, flexibilización y *evaluación por competencias*, que armada, ésta última, por ejemplo, de un discurso que se ha hecho reiterativo, en el fondo aboga por “eliminar las enseñanzas inútiles” (Vinokur, 1996: 54) que no se justifiquen de manera práctica y pertinente y, con el mismo argumento, por supuesto, incorporar aquellas que estén, desde este punto de vista, plenamente justificadas.

En este sentido, un cuarto aspecto, tiene que ver con el lenguaje mismo y las prácticas escriturales asociadas a la escuela. Su enseñanza. Su aprendizaje. Sus rituales y sus espacios de ejercicio. Pues si bien recordábamos la inexistencia de la escuela única, esa misma consideración habría que hacerla con el lenguaje. No solo por su carácter polifónico, y por estar *agujereado* por las líneas del *contexto* y de la *situación* en relación con su *realización* y su pragmática, sino porque el lenguaje, de manera propia, en tanto máquina semiótica, expresa, indica, porta desde adentro del lenguaje mismos modos de ser, de actuar y de pensar de una sociedad. De sus bandas, sus tribus, sus recolectores de impuestos, sus guerreros, sus castas, clases, multitudes y monstruosidades:

En nuestra época como en todas las épocas históricas sólo un escaso porcentaje de la población ha tenido acceso a un nivel de conocimiento que implica el manejo de sus metalenguajes de control y de innovación, mientras que la amplia masa de la población no ha accedido más que a un conocimiento que permite la ejecución de operaciones particulares, fuertemente ligadas al contexto. (Bernstein, Clases sociales y Lenguaje, 1989:5)

² Sistema Nacional de Información de Educación Superior. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

De tal manera que cuando se suscribe que “el ingreso en los estudios universitarios supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva...”, nos preguntamos, en nuestro *aquí y ahora*: cuáles estudiantes, cuál comunidad, cuál universidad, en qué condiciones, con relación a qué y con quiénes. Pues bien: “la universidad es un lugar organizado alrededor del habla” (Bernstein, Clases sociales y Lenguaje, 1989:6) no es de cualquier *habla*, ni cualquier *comunidad discursiva*. De hecho, y para las comunidades universitarias puede ser de sentido común, estamos refiriéndonos a *determinadas* comunidades, *determinados* discursos, en espacios *determinados* y bajo condiciones *determinadas* de diversidad y multiplicidad. Lenguajes especializados a los que no se tiene acceso por la pura inercia de una práctica escolar. De hecho, como dicen los comentaristas del fútbol: *hay todo un oficio y una historia* que pesa a la hora de los resultados. Es el fondo, en líneas gruesas, es la pregunta que nos hacemos, cuando cada nuevo semestre nos paramos frente a nuestros nuevos estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia situada en la ciudad de Tunja.³

Un pequeño relato sin *Relato*

Me pondré las botas *sieteleguas* para saltar al relato. Pondré una fecha arbitraria de corte para poder comenzar sin ninguna responsabilidad *había una vez* en la ciudad de Tunja⁴, en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, un grupo de estudiantes de diferentes licenciaturas, que cada semestre cambiaban de nombre. Traían el mismo rostro, los mismos ojos, la misma sonrisa. Venían del mismo barrio, del mismo pueblo, de la misma vereda. Habían aprendido a leer con la misma maestra, en la misma cartilla y habían llenado el mismo cuaderno con las mismas planas: *mi mamá me ama* y *mi mamá amasa la masa*. Algunos habían llegado de la mano de los hermanitos, otros de la mamá que amasa la masa y otros de la mano del abuelo, algunos pocos de la mano del papá. El mismo olor. Los mismos colores. Sentados frente al mismo plato y los mismos programas de televisión, una que otra novela mexicana, una que otra canción de cuna blandiendo un machete. Es un pequeño número de ese millón ochocientos mil estudiantes que se matricularon en la educación superior en Colombia. Y hacen parte mínima de esos ciento ochenta y seis mil estudiantes que se gradúan cada año en Ciencias de la Educación.⁵

Con las excepciones de rigor, muchos llegan a la licenciatura por sustracción: o bien porque los puntajes logrados en las pruebas de Estado obligatorias para poder ingresar a los diferentes programas académicos no eran suficientes para ingresar a una *carrera mejor*, o sencillamente porque no había otra opción. De hecho, salvo las *excepciones de rigor*, a las licenciaturas no ingresan los estudiantes de mayores puntajes en las pruebas de Estado. Y, en Colombia, tres universidades capturan el 63% de los mejores estudiantes con puntajes más altos en esas pruebas. Y no es una licenciatura lo que escogen para estudiar.

Durante cinco años, este grupo cuyos integrantes *cambiaban* de nombre cada semestre, respondió de manera informal a preguntas como⁶: ¿Qué estás leyendo en este momento? ¿Qué te gusta leer? ¿Cuántos libros relacionados con tu estudio has leído completamente durante tu tiempo de estudio en la Universidad? ¿Cuál es la frecuencia con la que visitas la biblioteca de la Universidad? ¿Cuándo te recomiendan un libro, lo buscas en la biblioteca, lo compras, los copias? ¿Te gusta leer? ¿Lees por gusto, por placer? ¿Consultas y lees las bases de datos afines con los temas de tus estudios? ¿Lees periódicos, revistas? ¿Compras libros, vas a librerías? ¿Cómo lees, en dónde, a qué horas, con qué frecuencia, cada cuánto tiempo, cuánto tiempo? ¿Tienes biblioteca propia? ¿Lees desde antes de ingresar a la Universidad? ¿En tu casa hay/había biblioteca? ¿Leer era una actividad regular en el ambiente de tu casa, leen tus papás, tus hermanos, lees con ellos, hablas de tus lecturas? ¿Cuál es el libro que te llevarías a una isla desierta?

³ Tunja, ciudad colonial, fundada en 1538, está situada a dos horas al norte de Bogotá, es la capital del departamento de Boyacá, de tradición rural campesina, con aproximados 180.000 habitantes; cuenta con 13 sedes de diferentes universidades y una población universitaria próxima a los 33.000 estudiantes. La UPTC es la segunda Universidad Nacional Pedagógica de Colombia, antigua normal de varones, fundada en 1953, tiene 27 mil estudiantes en todas sus 5 sedes regionales y es el principal centro de estudios superiores del departamento. Cuenta con acreditación de alta calidad. (Dane).

⁴ La fecha de referencia es el año 2008. La única razón es que en este año se inicia una serie con un curso de epistemología en el programa de la licenciatura en educación preescolar, que se sostendrá hasta el año 2012.

⁵ Observatorio Laboral para la Educación: *Seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años*, María Fernanda Campo Saavedra Ministra de Educación Nacional Agosto de 2011

⁶ Un promedio de ochenta estudiantes por semestre, durante diez semestres; estudiantes de licenciatura en preescolar y filosofía, principalmente, y además, de las licenciaturas de psicopedagogía, artes, idiomas modernos, ciencias sociales, entre otras.

¿Cuentas las páginas de los *paquetes* de lecturas propios de los cursos y los evalúas positivamente de acuerdo con el menor número de páginas? ¿Cuándo no entiendes un texto, lo lees las veces que sea necesario, lo abandonas?

En fin, con mis botas *sieteleguas*, me adelanto a conclusiones algo apresuradas: el paisaje es a primera vista deprimente. Abundan los términos, *nada, nunca, poco, a veces, no, nadie, ninguno...* Registro casos, en un séptimo semestre de licenciatura, en el que de diez, ocho estudiantes respondieron que no habían leído un solo libro completo. Y algunos, apenas si utilizaban la biblioteca para hacer uso de los computadores para consultar sus correos electrónicos. Nada que ver con los libros. Y no faltó el curso en el que de diez, solo un estudiante recordaba haber tenido biblioteca en la casa. Por regla general no son visitantes de librerías y no compran libros. Los recuerdos de libros, en la escuela, tienen que ver con los libros de texto, las cartillas y las guías propias de la escolarización de la escritura. Y el placer de la lectura es prácticamente desconocido.

Entonces: ¿Los estudiantes no leen? ¿Entramos en alguna época en la que ya la universidad es posible sin los libros? ¿Cómo sobreviven estudiantes universitarios, a los que el discurso obliga a *ingresar en comunidades de discurso*, sin el discurso de los libros? ¿Circulan los *discursos* por otras vías que no conocemos? De hecho no hay causas únicas ni tampoco respuestas fáciles. Ni es un problema que tenga que ver solo con un grupo de estudiantes que cada semestre se cambian de nombre en una universidad perdida en la cima de los Andes colombianos. Habrá, de nuevo que *salir* a preguntarnos en el espacio de la política, cuál es *la universidad* que se está reproduciendo. Preguntarnos, *adentro*, por las prácticas docentes, las expectativas de los estudiantes y las condiciones con las que esa inmensa población nueva está ingresando a la *nueva* universidad. Y, preguntarnos por el lugar del libro, por ejemplo, a propósito del libro. Y ¿qué es un libro? -pregunta de *Perogrullo* seguramente-, una buena pregunta hecha al docente universitario y a su estudiante, pues ciertas tecnologías y ciertas *licencias* pedagógicas introdujeron ciertas prácticas que invadieron las aulas de clase y permitieron que el libro se fragmentara, a veces en capítulos, a veces en cierto número de páginas; se copiara y circulara como un número de hojas extraídas de él, pero que no son un libro, no son el libro; a veces, apenas sí, son hojas impresas, sin comienzo, sin final y sin autor. Es una especie de *epidemia*, la de las fotocopias, en las que el libro, es apenas un referente lejano y anónimo; con el agravante de que del libro solo queda la referencia fragmentada de un contenido que no se sostiene por sí mismo, y que, término de la ironía de las fotocopias, acaso tampoco ellas vayan a ser leídas. Indigencia de una clase en la que los libros se convirtieron en fragmentos; fragmentos de una clase en la que los conceptos aparecen como fantasmas de un fragmento, sin identificar, sin nombre, sin conceptos, sin ideas. La unidad, si existe, de un pensamiento, de un discurso, de un libro se ha perdido en la superficialidad de una clase que abandonó los libros, la lectura y el rigor del conocimiento. O, junto a esta *epidemia*, en otros casos volvemos a las enciclopedias o a los manuales y nos llenamos de listas de términos, como quien va al mercado, pero sin conceptos, sin conexiones con otros mundos posibles, sin que nos pese y nos haga marcas en nuestros cuerpos; “Sin una *entrada*(el énfasis me pertenece) que nos permita bucear en el texto, husmear lo que hay en el texto, lo que hace posible la lista y el papel de la enciclopedia, si ese fuera el caso”(Páez, 2012: 74).

Ahora bien, este es solo un ejemplo, que no puede convertirse en pretexto para incentivar y hacerle coro a la inercia *tecnológica* que ha invadido los discursos de la pedagogía y de la educación, que venden utopías de *microchip* y hacen creer que *la velocidad* es el nuevo *ser* de nuestro tiempo. Pues ciertos discursos llamados por *la enseñanza por competencias*, nos están haciendo creer que hay una categorización negativa que condena al libro y a la lentitud de la comprensión de los saberes bajo el adjetivo de pedagogías “academicistas”, tal y como lo menciona Posada (2004): “El *conocimiento en la acción* (el énfasis pertenece al autor) contribuye a que no seamos presa de las prácticas pedagógicas academicistas, en las cuales la teoría y los conocimientos se asumen como fines en sí mismos, con poca o ninguna aplicación práctica”(12).

Pero, siguiendo con nuestro grupo de la historia, de nuestra experiencia que no repite nombres, nos ha llevado a hacer una reflexión *frente al espejo*, que enunciamos de varias maneras pero cuya idea es: *estos que son mis estudiantes*, en estos cursos, que están ahí, frente a mí, sentados, con sus historias a las espaldas, su tiempo vuelto hábito en *las condiciones*, expectativas y situaciones *que me son dadas*; frente a mi experiencia, mi deseo, mi manera de ver y actuar, con relación al saber, la universidad, la política y el lenguaje, la pedagogía, la ciudadanía, la calle, el *otro-abí*; haciendo conexiones a veces nominadas, a veces intuitas, a veces extrañas

e impronunciables y preguntarme: ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo encontrar un atajo entre el escepticismo y la utopía y plantarme como educador, en el aula, con mis estudiantes, con los que tengo y no con los que piensan en mis delirios, de manera pragmática, y abrir espacios, quizá inventarlos, en los que se pueda pensar y *hacer* la experiencia de escuela de otro modo?

Los estudiantes son de una universidad pública, situada en una región, provenientes de ciertos grupos sociales, con ciertas expectativas; no son mejores ni peores; no son los estudiantes ideales que he soñado; son mis estudiantes; los estudiantes con quienes, al entrar el primer día de clase, me encuentro cara a cara; con quienes tendré que verme durante un curso en un semestre, desarrollar un campo temático, leer unos textos, presentar unos conceptos (Páez, 2012: 86).

¿Cómo entusiasmar con los libros, por ejemplo, a estudiantes para quienes éstos han sido ajenos, y cómo volver al libro, a la lectura juiciosa y sistemática de un pensamiento que se deja apresar en la multiplicidad de un libro? El sentido común nos diría que *llevando* un libro, *indicando* un libro, *proponiendo* un libro. Nada más: “Leer, nada más, debería ser un propósito de la educación colombiana, que de hecho es uno de los países con más bajo índice de lectura” (Páez, 2012: 89).

Descubrir *un* libro, volver a la experiencia de la *seriedad* de la lectura

Nos adelantamos a una conclusión de *siete leguas*. En ocasiones y a manera de ejemplo, en los intercambios con nuestro grupo de estudiantes que solo cambian de nombre, indicamos que a veces en la escuela, y quizá sea así en la vida, aquellos problemas que pensamos con serpentinas y globos *hipotético – teórico – deductivos – de - cuando – el – infinito – tiende – a - cero*, pueden ser de naturaleza más coloquial y cercana, pues quizá, el problema sea más *simple* y humano, *demasiado humano*, una tabla de asiento que te despierta al instante, un timbre que te explota los oídos, un matón de clase que te asalta la lonchera, un cólico, una hora menos de sueño... , etc. Y, así, también, descubrir un libro.

Hemos descubierto un libro. Se ha propuesto *Leer* un libro. Aunque se ha tenido la precaución de escribir *Leer* con mayúscula. En una estrategia de economía de tiempo y de lenguaje, se ha tomado un libro como referencia, como telón y escenario, como decorado y, a la vez, público enardecido de teatro. En un juego que no se agota en el aula, múltiple como el libro mismo, nos propusimos seguir en principio tres grandes líneas, que se cruzan y se entrelazan sin confundirse. La primera, una línea de literalidad del texto, en su linealidad, en su fila de diccionario escolar, en un ejercicio, que en ocasiones comprometía toda la clase: tal palabra, tal modo de escritura, un signo, un conector, unas comas, dos puntos, una palabra en cursiva, en negrilla. La frase, el párrafo, la idea, las conexiones y el mapa del texto en su gramaticalidad y contenido. La segunda, una línea paradigmática, que nos lleva en sus conexiones semánticas a un primer *afuera* del texto. Los planos del significado, que a su vez, llevan a cierta literalidad del afuera, pues implica la consulta, la precisión de una palabra: una etimología, una geografía, una historia del texto. Y, la tercera, una línea de profundidad, en términos del volumen de una figura, como otra dimensión, que la separa de la superficie y que llamamos: la cartografía conceptual del texto. Que nos lleva sobre las sinuosidades de las teorías y los campos conceptuales: las familiaridades, las regularidades, los saltos, las procedencias de un concepto. Tres líneas que se trazan sobre un plano, que siguen las variaciones de la superficie dibujada por ellas:

El sentido, más que un ejercicio de interpretación, de lo que se trata es de preguntarse en términos pragmáticos: ¿A dónde apunta el texto? ¿Cuál es su dirección? ¿Cuál es su blanco? ¿Qué marca ha abierto sobre qué cuerpos? Topología y política de un libro. Es una Topología y una política de la lectura (Silva y Páez, 2002:13).

Horizonte que no renuncia a las técnicas y las tecnologías de la lectura. Y, que se mueve positivo sobre la arena movediza de la escuela. Una línea de escolaridad que nos puede facilitar la apreciación y el juicio sobre el paisaje de la lectura. Del libro. Incluso como *lúdica* de la lectura. De ahí que hayamos propuesto, con aquellos estudiantes que cada semestre se cambiaban de nombre, seis tipologías de lectura, que bien podrían ser cinco o veinte y que a nada obligan. Y la puesta en un orden de linealidad, no implica sucesión ni que un tipo de lectura conduzca a otraneceariamente. Es apenas un referente para orientarnos en la memoria:

Una. Lectura de *sala de belleza* o *de sala de espera*. En nuestro medio es corriente encontrar en la sala de espera un revistero, en el que se ponen las revistas de farándula, del horóscopo, de historias de amor rosa, de deportes, autos, de belleza. Es una invitación a ojear y hojear un texto. Por el puro acto de dejar pasar un tiempo. La lectura de la lista de mercado, la que se hace de pasada mientras viajamos en el bus. Una lectura seudo-informativa de superficie de vitrina cosmética. Que no es negativa por sí misma y que no tiene más que la función de unaprimera y rápida entrada al texto. Con la que nos podemos hacer una idea de su contenido, de su forma y su extensión. Siempre podemos leer un libro con el criterio de quien lee una revista del *jet-set*. Que no deja de ser seductora, y que *algo nos puede quedar* de su lectura para una conversación entre vinos o café.

Dos. Lectura de consulta y de definición de términos. Digamos que es una traducción del texto a un plano de comprensibilidad textual. Ya no nos puede servir *la sala de belleza*. Es preciso abrir un espacio, llevar un diccionario y un papel con lápiz. Parece tonto, pero hay pequeños olvidos que pueden costar: “la caída de Constantinopla” (Zweig, 2003:16).

Tres. ¿De qué habla el autor?, ¿cuál es la tesis y los términos de su argumentación? En este nivel ya no bastarán los diccionarios generales, habrá que contar con textos especializados, con comentaristas y exégetas del autor o del tema, que nos puedan aclarar y precisar el significado y el alcance de los conceptos.

Cuatro. Es la ampliación del punto de vista de la anterior. Es una mirada plural del enfoque teórico; no pregunta por qué teoría y qué conceptos, sino por cuál es el campo teórico en el que se inscribe la teoría, pues toda teoría se ubica en un campo amplio en el que se establece un plural de los conceptos. Hasta aquí, las cuatro lecturas serían las del *camello*, “*las tres transformaciones*”. Las lecturas del erudito, del filólogo y traductor. Los ratones de la biblioteca jugando a abrir un libro.

Quinta. Distanciamiento en relación con el texto. Es una lectura de toma de posición, una lectura de elaboración de juicios propios sobre el tema y de acercamiento crítico conceptual sobre el texto. Una lectura de león nietzscheano. La puesta en duda, la de la pregunta y la discusión, es la toma de medida y la del cruce de espadas. Lectura contestaria en la que se dirimen las fuerzas. Lectura agonística de gladiadores.

Sexta. Una vuelta hacia el lector, lector activo, por supuesto; ya no en la distancia crítica, sino en el habla propia. Es dar el paso para afirmar un punto de vista, unos conceptos, unos criterios propios. Dejar las muletas de los discursos ajenos y hablar con acento propio. Es el acto creativo de la lectura que lanza al lector a la escritura propia. La tercera transformación, la del niño. La inocencia, la crueldad de la creación. La del creador y artista. La lectura de una bandada de lobos en el desierto de la nieve polar. Quizá. Si seguimos a nuestro filósofo de referencia⁸, sea la lectura que indica la hora del baile, de la fiesta, y entonces, habrá que botar al aire el libro:

El escritor es, por supuesto, el mejor de todos los lectores porque al escribir o “crear”, como se dice, no hace otra cosa que leer y transcribir el gran mensaje de la creación que el Creador, en su bondad, ha puesto de manifiesto en él (Miller, 1969:14).

Bibliografía

- Autores, O. (2013). Por una letra, pasajera llegó a otro destino. *SEMANA*, 62.
- Bernstein, B. (1989). Clases sociales y Lenguaje. En B. Bernstein, *Clases, Códigos y Control I* (232). Madrid: Akal.
- (1997). *Escuela, Mercado y Nuevas Identidades Pedagógicas*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Cinde.
- Brunner, J. J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de calidad*. Santiago de Chile.
- Christian, B., y Roger, E. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *MIL MESETAS Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

⁷Nietzsche, F. (1997). De las tres transformaciones. En F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra* (13-14). Madrid: Alianza.

⁸Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Filósofo, poeta, músico y filólogo Alemán.

- Francois, L. J. (1987). *La condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, V. M., y Díaz Villa, M. (2003). *Formación por ciclos en la Educación Superior*. Bogotá: Grupo Procesos Editoriales.
- Isabel, T. L., y Sánchez Rodríguez, S. (2009). *Prácticas de la lectura y la escritura*. Brasil: UPF.
- Jaramillo, J. B. (2006). *Calidad de la Educación Superior: Una mirada desde la flexibilidad en algunas universidades del Valle del Cauca*. Universidad San Buenaventura. Cali: Buenaventuriana.
- Kant, I. (1958). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración? En I. Kant, *Filosofía de la Historia* (147). Buenos Aires: Nova.
- Miller, H. (1969). *Los libros en mi vida*. Madrid: Mondadori.
- Nacional, M. (2013). *Sistema Nacional de Información de Educación Superior*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos de la escuela actual*. Buenos Aires: Edu/causa.
- Nietzsche, F. (1997). De las tres transformaciones. En F. Nietzsche, *Así habló Zaratrusta* (13-14). Madrid: Alianza.
- Páez, E. (2012). A propósito de la didáctica: salir del aula. *Educación y Ciencia*, 73-88.
- Peters, M. (1996). Cybernetics, Cyberspace and politics of university reform. *Australian Journal of Education*, 162.
- Posada, Á. (2004). *OEI-Revista Iberoamericana*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2012, de OEI- Revista Iberoamericana: <http://www.rieoci.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Silva, M., y Páez, E. (2002). *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Vinokur, A. (1996). Mercado, normas y comunidad, o la nueva pedagogía. *Revista Europea*, 52-55.
- Zweig, S. (2003). *Momentos estelares de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.

Esaú Ricardo Páez Guzman es filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, graduado en 1988. En 1994, obtuvo el título de magíster en Gobierno Municipal de la Universidad Externado de Colombia. Inició sus estudios de doctorado en Educación, Rudecolombia-UPTC en 2008. Actualmente es docente de la Escuela de Filosofía - UPTC, y colíder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía. Además, se desempeña como editor de la revista "Cuestiones de Filosofía", UPTC.

Martha Soledad Montero es licenciada en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Colombia, graduada en 1983. En 1989, obtuvo el título de magíster en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. En el presente año inició sus estudios de doctorado en Educación y Cultura en la Universidad Arcis Chile. Actualmente se desempeña como coordinadora de investigación en la Escuela de Postgrados en la Universidad La Gran Colombia y es líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía.

PARTE II ESCRITURA EN PROCESO EN LA UNIVERSIDAD, UN DESAFÍO POSIBLE

ESCRITURA DE TRABAJOS FINALES DE LA FORMACIÓN DE GRADO. COMPLEJIDADES Y RECONFIGURACIONES

Andrea Bocco

anbocco@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Fabiana Castagno

fabianacastagno@hotmail.com

Escuela de Ciencias de la Información

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad exponer algunas reflexiones conceptuales que sostienen un dispositivo de acompañamiento a estudiantes avanzados en la escritura de trabajos de culminación del grado, producidos en el marco del Programa de Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Los conceptos de alfabetización académica, escritura en situación y la noción de pasaje conforman componentes cruciales para analizar y comprender estas prácticas. Constituyen una instancia crítica y de densa complejidad donde también se juega un proceso de reconfiguración identitaria en diversos planos.

El dispositivo de acompañamiento inició su desarrollo en 2012 y como consecuencia de un proceso evaluativo, se establecieron ciertas reformulaciones que fueron introducidas en el año académico 2013. En ese sentido, el trabajo anticipado con docentes (y no solo con estudiantes) ha abierto la posibilidad de una reflexión y análisis de lo que significa conceptual y discursivamente “escribir una práctica”, para poder, luego, transformar estos planteos en estrategias concretas de acompañamiento de los procesos de escritura.

Palabras clave: escritura - trabajo final - formación de grado

Introducción

La escritura implica siempre un proceso complejo (Cassany, 2011: 36, Cubo de Severino (coord.), 2007: 15) y conceptual (Pipkin y Reynoso, 2010: 22). Esta cuestión se agudiza cuando, además, se trata de un escrito académico -como es el caso de los trabajos finales de licenciatura- en el que se debe dar cuenta de los aprendizajes logrados durante la trayectoria formativa en una carrera universitaria y, más puntualmente, se debe realizar algún aporte en un área específica de conocimiento disciplinar. A esto, se le debe sumar el hecho de que con un trabajo final de licenciatura se acredita una carrera, se convierte en profesional.

Todos estos elementos densifican académica y emocionalmente este proceso particular de escritura. Se trata, como sostiene Paula Carlino (2003), de una

...compleja situación vital [...] una actividad en la cual no se perciben metas intermedias, que exige una gran auto organización y que carece de parangón con cualquier otra tarea académica antes intentada, al menos para quienes la inician sin experiencia en investigación, motivo por el cual los tesisistas se imaginan tener que ascender más arriba de la cumbre (2).

A estos planteos debemos sumarle otro elemento central: la escritura académica es una práctica que se presupone aprendida en las aulas universitarias, por lo tanto, no se la enseña (Arnoux, Borsinger., Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre., 2005: s/p, Carlino, 2005: 23). En el caso específico de la elaboración de una tesina de licenciatura, intervienen no solo las destrezas en escritura, las competencias en el discurso científico, sino la adscripción a un género académico particular (Carlino, 2005: 22). Las convenciones de este género, por lo general, tampoco se le enseñan al tesisista (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012: 11). En numerosas ocasiones, más bien este las conoce y con suerte domina durante el desarrollo del trabajo mismo.

Este marco de situación genera en los estudiantes del último año dificultades, incertidumbres, frustraciones y, sobretudo, una tardanza en el egreso que sobredimensiona las instancias de producción de un trabajo final de licenciatura.

Lo dicho hasta aquí representa un desafío para las instituciones de formación superior y, en particular, para los docentes a cargo de guiar o coordinar el proceso de elaboración de este tipo de producciones. El Programa de Prácticas Preprofesionales desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, constituye una línea de respuesta ante ese reto. De algún modo, exige a los profesionales que lo integran reflexionar sobre ello, diagnosticar las condiciones en las que los estudiantes se encuentran para enfrentar la escritura de un trabajo final y pensar estrategias para orientar el proceso.

Como aporte a estas demandas institucionales y académicas abordadas en el programa, se propuso un taller de acompañamiento al proceso de escritura que centró su mirada en un abordaje tanto desde lo disciplinar, como desde lo discursivo, con el objetivo central de trabajar algunos de los problemas ya mencionados que afectan la elaboración de un trabajo final solicitado para acreditar el grado en el marco del Programa de Prácticas Preprofesionales mencionado. Dicho taller se desarrolló con fondos financiados por el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Grado que la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba dispone desde hace unos años. Este encuadre -que da origen al taller objeto de esta presentación- no hace más que manifestar la preocupación y ocupación que, durante los últimos años y de diferentes maneras, las universidades públicas han ido ensayando para abordar esta problemática en la formación de grado. Problemática que en otras tradiciones como la anglosajona acredita una consolidación histórica, tal como lo documenta Paula Carlino (2004).

A continuación, se describen aspectos teórico/conceptuales que vertebran la propuesta, ciertas características del dispositivo y algunas reflexiones derivadas de la experiencia realizada.

Acerca de aspectos teórico/conceptuales de la propuesta

Ciertos rasgos considerados centrales del acto de escribir sustentaron el desarrollo del trabajo y las reflexiones compartidas tanto con profesores como con estudiantes del Programa de Prácticas Preprofesionales.

En primer lugar, concebir la escritura como una práctica en situación. Esto significa que no se escribe siempre de la misma manera, sino que depende de los requerimientos del contexto específico en que se lleva a cabo (Carlino, 2005: 51, Cassany, 2006 y 2011: 55). Esta afirmación tiene profundas implicancias, pero una central que se pretendió abordar es aquella que la concibe como una práctica compleja que no se aprende de una vez para siempre. Por el contrario, es una construcción social que como tal se produce en contexto. En tanto fenómeno/proceso social implica recursividad y un necesario vínculo con otros para ser aprendidos. Al respecto Carlino, (2005) señala:

Hay al menos dos razones que justifican empezar a hacerse cargo de la escritura en el nivel superior: el hecho de que existan modos de escritura propios de cada disciplina, que sólo un conocedor de ella puede transmitir, el hecho de que escribir sea uno de los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier materia (51).

En segundo lugar, la escritura fue concebida como un medio para explorar ideas (Carlino, 2005: 26-27, Cassany, 2011: 58). Escribir tiene una función cognitiva central: organizar el pensamiento. En otros términos, la escritura no solo sirve para decir/comunicar a otros sino para conocer de otra manera, explorar/indagar ideas y relaciones que de otro modo no se realizan. Esto se vincula con la dimensión epistémica que tiene la escritura. La importancia que este rasgo adquiere en el contexto de la experiencia fue constantemente señalada. En otras palabras, esta dimensión del acto de escribir pretendió tener un lugar privilegiado en los procesos de revisión y reflexión generados con los destinatarios por las implicancias que en el proceso de escribir la práctica preprofesional compromete.

En tercer término, se hizo foco en un tipo de escritura, la académica, y se destacó, como una de sus notas centrales, el entramado de voces, su multirreferencialidad, su carácter polifónico y, junto a ellas, los desafíos compositivos que conlleva (Arnoux *et al*, 2005: s/p).

Los mecanismos para introducir las formas para enlazarlas, las maneras para equilibrarlas a lo largo de la pieza textual responden a reglas específicas que otorgan una particular complejidad a la tarea de escritura. Dichas reglas, en el marco del Programa de Prácticas Preprofesionales, provienen de diferentes contextos a la vez: el campo académico de manera global, el campo de la Psicología, las particularidades discursivas derivadas de los cinco contextos donde desarrollan las prácticas preprofesionales los futuros egresados y, por último, aquellas que hacen al género *trabajo final de licenciatura*¹.

Finalmente, otro rasgo del acto de escribir sobre el cual se hizo énfasis estuvo relacionado con la construcción de una identidad discursiva orientada a consolidar el pasaje, en este caso, a una comunidad profesional determinada, la de psicólogos. La producción escrita bajo la forma de trabajo final de licenciatura y su posterior defensa constituyen una instancia que acredita el dejar de ser estudiante para pasar a ser profesional (Arnoux *et al*, 2005: s/p, Carlino, 2006: 27).

En las caracterizaciones realizadas se juega la noción de alfabetización académica para explicar los procesos de escritura en situación. Carlino (2005) describe con claridad el alcance y la complejidad de dicho concepto al decir:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a la comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (13-14).

En el caso que nos ocupa particularmente, la escritura por parte de los estudiantes en torno a la objetivación/subjectivación de la experiencia realizada en el marco del programa puede ser explicada y descrita a la luz de este concepto. Pero también puede ser entendida y sostenida, desde allí, la tarea de los supervisores en el acompañamiento de dicho proceso.

En este sentido, puede advertirse la complejidad de variables que configuran la situación de escribir/sistematizar la práctica preprofesional para los futuros egresados. La Academia y cada disciplina determinan reglas para leer y escribir. Cada comunidad disciplinar –e incluso diferentes líneas, escuelas y/o corrientes dentro de un mismo campo del saber– establece no solo qué se dice sino cómo se lo dice. El campo de la Psicología es una expresión de esta situación y puede percibirse en las especificidades de cada contexto que participa del programa.

Materializar esta forma de concebir la escritura en las prácticas de las instituciones formadoras y de sus profesores supone: pensar la escritura como una responsabilidad institucional compartida que no solo recae sobre los estudiantes; no se resuelve desde un único espacio curricular porque se debe trabajar desde especificidades disciplinares (Carlino, 2005: 53-54).

Estos aspectos son, de algún modo, asumidos por el Programa de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Psicología. Se evidencia en dos sentidos: en primer lugar, a través de la tarea de acompañamiento al proceso de escritura de sus alumnos y en la necesidad de fortalecerlo que lleva

¹ El Programa de Prácticas Pre-Profesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina- se organiza internamente en cinco contextos en función de las particularidades que asume la práctica profesional según el ámbito de intervención: Contexto Educativo; Contexto Jurídico; Contexto Organizacional y del Trabajo; Contexto Salud y Sanitarista; Contexto socio-comunitario.

adelante el equipo docente; en segundo lugar, en el encuadre de trabajo sostenido por las autoras de esta presentación.

Finalmente, es oportuno mencionar que esta experiencia implicó una redefinición/ampliación de la mirada y la reflexión en torno a los procesos puestos en juego por los participantes del programa. La escritura llevó necesariamente a poner en análisis el lugar que ocupa la lectura en la experiencia de los futuros egresados. Así como se escribe en situación, se lee también en situación. En esta línea entonces, ambas operaciones son concebidas en un sentido amplio a la vez que complementario. Involucra el observar, registrar, actuar en el contexto de la experiencia. Leer y escribir entendidos como actos de desciframiento que supone: leer/escribir sobre la institución, leer/escribir sobre la bibliografía teórica, leer/observar la actuación de los miembros de la institución/organización receptora, leer/registrar en sus cuadernos de campo, escribir/ intervenir, leer/escribir sobre la intervención misma...

Sobre la base de estas afirmaciones, el dispositivo *taller de acompañamiento a la escritura de trabajos finales* llevado a cabo en los años académicos 2012 y 2013 —con sus reformulaciones— implicó una tarea de aproximación interpretativa de modo tal de que la propia intervención respondiera a la lógica de la situación también. Para ello, se realizaron diferentes acciones: sucesivas entrevistas al equipo a cargo del programa, análisis de producciones elaboradas por ellos para acompañar a los estudiantes, entrevistas a egresados del programa y a profesionales que dirigieron y/o participaron como tribunales de la instancia de defensa de los trabajos finales. También se efectuó la selección de un corpus de trabajos finales realizados en cada uno de los contextos en que se implementa el programa que hubieran obtenido excelentes calificaciones, a efectos de poder analizar las particularidades/especificidades otorgadas por esas inscripciones múltiples a las cuales estaban dando cuenta: el campo de la Psicología, el ámbito de intervención donde los autores desarrollaron la práctica pre profesional y el género *trabajo final* en sí mismo.

Acerca del dispositivo taller de acompañamiento a las prácticas de escritura

Escribir en el marco del Programa de Prácticas Preprofesionales se materializa en tres piezas de escritura pública concretas que comprometen tres momentos diferentes del proceso global que llevan a cabo los futuros egresados en las instituciones receptoras: elaboración de un proyecto de intervención (momento de síntesis), un informe de sistematización de la práctica (momento de expansión) y la instancia de defensa oral (momento de condensación y reelaboración que supone las operaciones de releer /reescribir en clave de síntesis) ante un tribunal evaluador.

En el marco del taller, la elección del término *pieza* para referir a las tres producciones requeridas a los cursantes no fue producto de una decisión azarosa. Muy por el contrario, se pretendió aludir a una tarea que compromete, de parte de los estudiantes avanzados, una operación de lectura/escritura en situación, como práctica social, en la que confluyen elementos técnicos pero al servicio de un oficio, un hacer, un arte, una obra que se talla, se amasa, se cose y descose en ese juego interpretativo. También fue concebida como materializaciones de ese juego que se elabora bajo ciertas reglas o restricciones asociadas a maneras de decir o géneros impuestos por el mismo campo en que se inscribe la elaboración de la pieza, las expectativas recíprocas generadas, el sistema de actividades y el entorno tipificado que compromete (Bazerman, 2012: 30).

Cada una de estas piezas textuales responde a complejidades y reglas compositivas diferentes. En torno a ellas, pero fundamentalmente a las dos últimas, se orientó el aporte del taller. Dicha tarea se enfocó a partir de ciertos problemas detectados, tanto por estudiantes como por profesores, que pueden señalarse de la siguiente manera:

- dificultades para articular la teoría con la práctica;
- dificultades para unir la lectura de la bibliografía con la situación del contexto;
- dificultades para armar el marco teórico;
- dificultades para introducir el material empírico en el análisis de modo que no sea solo como ejemplo;
- dificultades para enlazar marco teórico, material empírico y conclusiones.

El taller de acompañamiento a los procesos de escritura inició su desarrollo en 2012. Tuvo por destinatario a los estudiantes que formaron parte del programa durante ese año. Se diseñaron cinco encuentros presenciales. En cada uno, se fueron desarrollando diferentes núcleos temáticos y prácticas de

escritura breves que permitieran poner en acto los elementos teóricos presentados a fin de promover reflexiones/revisiones de ellos en situación de autores/escritores.

Temporalmente fueron pensados en función del proceso de inserción que realizaban los estudiantes en las instituciones donde desarrollaban la práctica preprofesional. Los cuatro primeros fueron planificados para el conjunto de alumnos, mientras que el último fue armado en función de las particularidades de cada uno de los contextos que conforman el programa.

Como consecuencia de un proceso evaluativo, se establecieron ciertas reformulaciones ligadas a una ampliación de los destinatarios y una redistribución de la carga horaria prevista por contexto que fueron introducidas en el año académico 2013. A partir de esos resultados, la propuesta se estructuró en torno a dos líneas de trabajo, a fin de atender a dos destinatarios diferenciados.

Por un lado, los profesores y referentes de cada contexto que cumplen las tareas de supervisión dentro del programa. Se pretendió, de esta manera, promover la reflexión colectiva en torno a sus prácticas y la evaluación de sus estrategias de acompañamiento a los futuros egresados a su cargo, a fin de enriquecer ese repertorio ya construido en cada contexto y entre ellos. En otros términos, se buscó con los profesores identificar y recuperar los recursos y prácticas percibidos como potentes, junto a experiencias valiosas ensayadas a lo largo de la implementación del programa.

Por otro, el trabajo con los estudiantes se enfocó al análisis y reflexión de la construcción de su lugar como lectores/autores y las prácticas de escribir en esta particular situación. Se propuso esta tarea a partir de la revisión de sus propias producciones y de la puesta en valor del potencial -a veces no totalmente visualizado por los propios alumnos- de ciertas herramientas y prácticas que el programa pone a disposición de ellos. Por ejemplo, en esta línea de análisis, figuran el cuaderno de campo, reuniones entre pares, consultas con supervisor, las guías de sistematización de la práctica elaborada por cada uno de los contextos. Fue necesario objetivar la reflexión con los participantes acerca del para qué. Comprender el lugar de estos dispositivos de escritura -a la vez que de lectura- en el desarrollo del programa a efectos de construir sentido en torno a cada uno y potenciar así su dimensión epistémica y aquella que surge a partir de las múltiples relaciones que entre ellos podían llegar a establecer.

Sobre la base de lo expuesto, se formularon dos grandes objetivos que guiaron el proceso del dispositivo. El primero, generar un espacio de acompañamiento y trabajo sobre escritura académica, destinado a los futuros egresados. El segundo, fortalecer las prácticas de los supervisores en el acompañamiento del proceso de escritura de los estudiantes a su cargo. La tarea en ambas líneas se abordó como en suerte de espejo o de doble vía. Las temáticas previstas para cada encuentro eran problematizadas desde la especificidad de la posición del destinatario (supervisores o estudiantes). Las reflexiones allí producidas eran retomadas en el encuentro con el otro grupo de destinatarios a fin de enriquecer y esclarecer la configuración de la propia situación en el proceso del programa. En este marco, fueron sometidas a reflexión ciertas herramientas de escritura a fin de potenciar su uso en el proceso de producción.

En 2013, se organizaron cuatro encuentros con profesores (el primero y último presencial y los intermedios de manera virtual). Mientras que con los estudiantes se estructuraron cuatro encuentros (dos generales y dos por contexto) cuya ejecución se estableció de modo tal de acompañar ciertos momentos clave del proceso de inserción en las instituciones receptoras para realizar las prácticas pre-profesionales.

Acerca de la reconfiguración de las demandas, interrogantes y reflexiones surgidos durante la experiencia

Tres cuestiones interesa destacar en torno a la experiencia realizada. En primer lugar, la condición de externas de las autoras de este trabajo, tanto al campo de la Psicología como a la institución responsables del programa. Ésta puede ser leída como una debilidad, en la medida en que hay falta de información y formación específica; pero a la vez, puede considerarse una fortaleza al permitir observar, identificar y significar prácticas que muchas veces están naturalizadas en la propia comunidad.

En segundo lugar, fue central el compromiso asumido por el equipo docente del Programa de Prácticas Preprofesionales con relación a las dificultades de escritura advertidas en sus estudiantes y el trabajo sistemático que en torno al problema vienen ensayando.

En tercer lugar, cabe señalar que, sobre la base de este compromiso, la demanda inicial de 2012 se reconfiguró a partir de una construcción conjunta entre el equipo docente y las responsables del dispositivo taller. De una primera mirada de la escritura reducida a la corrección de la composición textual (ortografía, puntuación, organización de los párrafos, sintaxis, pertinencia en el uso de la lengua, etc.) se

transformó a una preocupación integral de los aspectos compositivos y procesuales que abarcan la especificidad de cada pieza textual requerida por el programa.

En esta misma línea, la noción de escribir fue reformulada y ligada, por un lado, a sus dimensiones públicas y privadas. La distinción de estas dos dimensiones resultó productiva y significativa a la vez, por las posibilidades que abrió para la vinculación entre la práctica preprofesional y el requerimiento académico de producir la sistematización escrita de esa práctica.

Desde allí, el cuaderno de campo se posicionó como el instrumento de la escritura privada que permitía, por un lado, preservar lo observado, lo pensado, lo discutido con el grupo de pares con quienes se intervenía en el espacio de la práctica. Por otra parte, se presentaba como un medio para documentar y relacionar lecturas, explorar ideas, formular un problema, registrar dificultades. Se transformaba, así, el cuaderno de campo en recurso eficaz para avanzar hacia la escritura pública.

Un núcleo central del trabajo en el taller se concentró, justamente, en cómo pasar de la escritura privada a la escritura pública. Se lo operativizó desde la exploración de las posibilidades del cuaderno de campo, con un énfasis especial en la documentación de las lecturas. Desde ese lugar, la práctica de lectura se vinculó a la de la escritura: se lee para escribir y se escribe para ser leído. Estos dos procesos fueron abordados para procurar unirlos, ya que en la percepción de estudiantes y profesores aparecían desligados.

Además, en 2013 emergió otra reconfiguración de la demanda: los propios docentes se visualizaron a sí mismos como escritores expertos que requerían reflexionar sobre sus propios procesos de escritura y cómo traducir esa experticia en la práctica de acompañamiento a los noveles.

Finalmente, otro nuevo aspecto de la demanda se centró en la ampliación del foco: ya no solo se miraba el producto textual a realizar, sino que se introducían fuertemente los interrogantes que ayudaban a mirar la complejidad del proceso de escritura. En este sentido, emergió en los encuentros una pregunta estructurante, tanto para el dispositivo como para los destinatarios: ¿qué significa escribir la práctica? Si bien esta abría a otras tales como: ¿cómo pasar de la “escritura privada” a la “escritura pública”? (Carlino, 2006: 16); ¿cómo dar cuenta de esa complejidad en la escritura?; ¿cómo articular teoría y práctica?; ¿cómo enlazar las voces de la bibliografía, la propia voz y las voces del campo empírico?; ¿cómo construir la propia voz de autor? El interrogante central que se ubicó como hilo conductor y potenciador de reflexiones futuras es el que asedia la especificidad de la escritura de la práctica.

Algunas de las conceptualizaciones que los docentes realizaron sobre este interrogante plantearon tres ejes problemáticos que, de un modo u otro, se trabajaron en el taller: el relato de una experiencia de práctica, la dimensión subjetiva en el análisis de esa experiencia y el abordaje de la misma desde herramientas conceptuales.

Así, el eje de interrogación (qué significa escribir la práctica) permitió a los estudiantes pensar y pensarse como autores-escritores a partir de la pregunta ¿cómo construir la propia voz, voz que a la vez resulta de una escritura colectiva? De este modo, se articularon las especificidades del género con las de autor, en función de la construcción de una identidad profesional que se inscribe en la especificidad del campo disciplinar, a la vez que en la del contexto en el cual se realiza el proceso interpretativo y de intervención pre-profesional.

A modo de cierre

Se pretendió compartir algunas reflexiones conceptuales que sostienen un dispositivo de acompañamiento a estudiantes avanzados en la escritura de trabajos de culminación del grado, producidos en el marco del Programa de Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Los conceptos de alfabetización académica, escritura en situación y la noción de pasaje conforman componentes cruciales para analizar y comprender estas prácticas. Como se pudo apreciar, constituye una instancia crítica y de densa complejidad en la trayectoria formativa en la cual también se juega un proceso de reconfiguración identitaria en diversos planos.

En este marco, el taller de acompañamiento a las prácticas de escritura buscó propiciar instancias para pensarse como escritores en situación a los participantes del programa. El decir/decir-se desde la posición de autor/estudiante o de supervisor/acompañante en los espacios de encuentro. Releerse y reescribirse en esas posiciones, ayudó a pensarse, clarificarse, revincularse con algunos haceres y potenciar otros. Esto fue posible por el compromiso, apertura y afán de mejora de todo el equipo.

El dispositivo taller constituyó en sí mismo un texto polifónico en tanto fue entramando multiplicidad de voces: la de los supervisores y los estudiantes; la de las coordinadoras del taller; la de los autores de la bibliografía trabajada; la de recientes egresados y evaluadores convocados al encuentro final de cierre para

analizar la pieza defensa y analizar sus experiencias desde el lugar de escritores/egresados y lectores/evaluadores.

La pregunta ¿qué significa escribir la práctica? pareciera operar como una brújula en términos de orientar las prácticas de supervisión y de estudiantes en el marco del programa, a la vez que clave para desentrañar la complejidad del proceso de trabajo escritural que inicialmente aparecía no suficientemente evidenciada. Esta formulación podría derivar futuras líneas que den continuidad a la tarea. Entre otras, por ejemplo, la elaboración de un documento que desarrolle y esclarezca esta complejidad, a la par que compartirla con la comunidad toda, en general, y con los tribunales de evaluación en particular, de modo tal de favorecer sus lecturas en situación.

Como cierre interesa destacar el valor de iniciativas como las materializadas en el Programa de Prácticas Preprofesionales. Lo interesante de este caso es el proceso de institucionalización que la respalda y la visibilización que de la problemática de la escritura en la finalización del grado efectúa necesariamente. Pone en el centro de la escena el lugar de las prácticas de escribir el trabajo final para acreditar el grado no solo como una responsabilidad del estudiante sino como parte de la tarea de enseñanza de la misma unidad académica.

La importancia de que este tipo de acciones sean promovidas, consolidadas y formalizadas por las instituciones de nivel superior no es menor. Esta afirmación se sostiene en un doble sentido: por una parte, como un modo de hacerse cargo de acompañar a sus estudiantes en el último tramo de la carrera, instancia que implica un momento crítico en sus procesos de aprendizaje por diversas razones que a lo largo de la presentación se han expuesto. Por otra, porque bien pueden constituirse en fuente privilegiada para mirar/evaluar las propias prácticas de formación. Ahí radica un enorme potencial epistémico para las Instituciones de formación. El punto crucial es habilitar la mirada de ese espejo que devuelve las imágenes cuando logra capturarlas y operar de la manera más fundada para favorecer mejores procesos de formación de los estudiantes. Pero, centralmente, de las prácticas de enseñanza que allí se desarrollan.

Bibliografía

- Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stéfano, M., Pereira C. y Silvestre, C. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura. *Revista de Maestría en Salud Pública*. Año 3 (6), s/p.
- Bazerman, Ch. (2012). Las expresiones singulares: la realización de actividades locales a través de formas y circunstancias tipificadas. (Andrea Vazquez Ahumada, trad.). En *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo.
- . (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. *Reunión Internacional. Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*. Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, 11 al 13 de febrero.
- . (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). La escritura en la investigación. Documento de Trabajo N°19. *Serie Documento de trabajo de la Escuela de Educación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2003). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discursos académico-científicos*. Córdoba: Comunicarte.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte: Córdoba.

Andrea Bocco es doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora adjunta regular en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Fabiana Castagno es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora adjunta regular en la Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

ESTUDIO DE LAS CIRCULARES QUE INVITAN A REUNIONES CIENTÍFICAS COMO CONTEXTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Cecilia Broilo

cecibroilo@gmail.com

Liliana Herrera

lilaherrera168@hotmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Catamarca – ARGENTINA

Resumen

Las circulares que invitan a congresos, jornadas u otros eventos científicos presentan características particulares que permiten clasificarlas como un tipo textual específico (Ciapuscio, 1994: 77) dentro de los géneros académicos (Parodi, 2008: 30). Son textos instructivos e informativos que determinan los aspectos contextuales de las reuniones científicas, pues detallan datos vinculados con: fecha y lugar en que se realizará, especificidad de la temática, modalidades de participación, asistencia de invitados especiales, actividades académicas y aranceles. Simultáneamente suministran información acerca de hotelería, turismo, programas culturales, aspectos que configuran el entorno académico, social y cultural en el que se van a desarrollar los congresos, jornadas o coloquios. Las sucesivas circulares emitidas por los organizadores van ampliando la información necesaria para los posibles asistentes. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *Estudio de los contextos de producción y recepción de textos académicos en el marco institucional* a cargo de docentes de los Departamentos Letras y Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. En esta ocasión nuestro objetivo es analizar el tipo textual *circular* a fin de determinar sus rasgos específicos y su vinculación con los contextos de los textos académicos. Nuestro corpus está formado por circulares recibidas recientemente de instituciones de nivel nacional. Enfocamos su estudio en el marco de los géneros académicos y la tipología textual, las consideramos contextos de producción en un sentido amplio, desde una perspectiva tanto lingüística como sociocultural (Arán, Barei, 2009: 101). Tenemos en cuenta en cada caso analizado la diagramación, el diseño, el léxico, los recursos discursivos y demás características que les aportan su carácter distintivo y definen su superestructura. Los resultados de este estudio permiten establecer la vinculación entre las circulares y la producción académica al mostrar cómo los escritos disciplinares están determinados por las especificaciones de las instituciones que organizan las reuniones científicas.

Palabras clave: circular - contexto - invitación - reuniones - texto

Introducción

La producción y la transmisión del conocimiento en las instituciones educativas, especialmente en las de nivel universitario, se realizan a través de distintos formatos de textos académicos. Estos posibilitan la relación entre pares mediante la circulación interna y permiten el intercambio con otras instituciones.

La circulación de los textos académicos y científicos configura una red que permite la vinculación a nivel regional, nacional e internacional, pues las distintas unidades académicas se relacionan entre sí a través de los textos que producen, los autores se citan mutuamente y tienen puntos de referencia comunes. Cada institución interactúa con otras a través de los textos producidos por sus docentes e investigadores, quienes presentan ponencias o comunicaciones en diversas reuniones de carácter científico y publican artículos en revistas especializadas.

Los marcos institucionales con sus componentes, los agentes y las relaciones entre ellos, los mecanismos regulatorios y las vinculaciones intra e interinstitucionales se constituyen como contextos de producción y de recepción de los textos académicos. Al funcionar como vehículo de conocimiento, los textos se adecuan al contexto y al mismo tiempo traducen una conducta social contextualmente ajustada.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *Estudio de los contextos de producción y recepción de textos académicos en el marco institucional* a cargo de docentes de los Departamentos Letras y Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca.

En una etapa anterior, el mismo equipo estudió el problema de la circulación de textos escritos en el ámbito institucional, definió las características de los textos académicos y describió los formatos que adquieren; además se analizó la función de los escritos producidos, recibidos y distribuidos en los espacios académico y administrativo, teniendo en cuenta las relaciones entre emisores y receptores.

En esta ocasión nuestro objetivo es analizar el tipo textual *circular* a fin de determinar sus rasgos específicos y su vinculación con los contextos de los textos académicos. Nuestro corpus está formado por circulares de instituciones de nivel nacional e internacional, recibidas en los últimos años. Enfocamos su estudio en el marco de los géneros académicos y la tipología textual y consideramos las circulares como contextos de producción en un sentido amplio, desde una perspectiva tanto lingüística como sociocultural (Arán y Barei, 2009: 101). Tenemos en cuenta en cada caso analizado la diagramación, el diseño, el léxico, los recursos discursivos y demás particularidades que les aportan su carácter distintivo y definen su superestructura característica.

Respecto de la cuestión del contexto, los estudiosos coinciden en que "... es, sin duda, uno de los problemas más intrincados [...] que se puede plantear a una semiótica textual" (Lozano et al., 1999: 43). Actualmente presenta muchas conceptualizaciones: en primer lugar, hay dos grandes líneas de abordaje, una desde los estudios antropológicos y sociológicos, y otra originada en el campo de la Lingüística que reconoce tres ámbitos: idiomático, verbal y extraverbal.

T. Van Dijk considera que el contexto es una "abstracción altamente idealizada" que incluye los hechos que determinan la adecuación de las expresiones convencionales, ellos son, por ejemplo, los participantes y sus estructuras internas, los actos y la caracterización espacio-temporal del contexto (Van Dijk, 1980: 274, citado por Lozano y otros, 1999: 47).

El análisis de la relación entre el texto y sus contextos es posible a partir de la obtención de indicadores provenientes de las distintas Ciencias del Lenguaje, tales como los deícticos de persona, tiempo y espacio, los verbos realizativos, las modalidades enunciativas, los sistemas léxicos y semánticos, las presuposiciones e implicaturas, las referencias intertextuales y polifónicas.

Los géneros o tipos textuales académicos se han originado a partir de determinaciones contextuales pero, simultáneamente, forman parte del marco de toda la producción y recepción académica, científica, etc., debido a que funcionan como el contexto inmediato de la elaboración y difusión de los escritos disciplinares o científicos.

Asimismo, desde una perspectiva sociocrítica, el contexto se halla inscripto en el texto mismo, en la medida en que da cuenta del sistema conceptual, los códigos éticos y estéticos, las hegemonías y las disidencias, los tabúes y las censuras, y las formas legítimas o no del lenguaje de cada época (Arán y Barei, 2009: 101).

En relación con el marco institucional, especialmente el universitario, es necesario tener en cuenta que cada institución desarrolla a lo largo de su historia una 'cultura escolar' entendida como

... un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en

forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores (Viñao Frago, 2002: 73).

Esta ‘cultura escolar’ consolidada y transmitida a través del tiempo permite a las instituciones mantenerse a pesar de las periódicas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas a sus necesidades y a su contexto. Cada unidad académica es a la vez una institución y un mecanismo instituyente, una organización y una entidad organizadora.

Por otra parte, el enfoque sociológico insiste en considerar el texto no como un producto sino como un recurso para indagar acerca de las prácticas sociales e institucionales que le dan origen. El concepto de contexto ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las de naturaleza social.

De acuerdo con Gumperz (2011: 6) las ‘claves de contextualización’ son las indicaciones formales y conceptuales, presentes en un texto, que le permiten al lector u oyente realizar la interpretación del contenido semántico de ese texto y establecer relaciones a partir de él. Todas las características lingüísticas que contribuyen a señalar las vinculaciones con el entorno discursivo son consideradas ‘claves de contextualización’: el estilo del intercambio, las convenciones retóricas, el conocimiento acerca del uso de la lengua, la elección de opciones gramaticales, el uso de fórmulas estereotipadas, las estrategias de secuenciación, entre otras.

Al estudiar los contextos es necesario considerar el hecho de que las normas, discursos, teorías, registros, roles, comparecen simultáneamente en las distintas circunstancias del sistema. La ‘cadena’ que se forma a partir de ellas traduce las complejas relaciones, tanto entre la institución y el agente productor de textos académicos como entre éste y el texto en sí. En un congreso, por ejemplo, se sobreentiende que la lectura del tipo textual ‘ponencia’ implica haber dado una serie de pasos previos tanto administrativos como académicos para poder presentarla, sin embargo, esas instancias no se interrogan ni se ponen en duda porque la circunstancia ya está semiotizada dentro del sistema.

Desarrollo

Los géneros académicos se conforman a partir de la combinación de formatos específicos y tramas adecuadas a su intención y funcionan en el ámbito de los mecanismos cognitivos de sus productores y destinatarios.

En el marco de los postulados de la Escuela Lingüística de Valparaíso, Parodi (2008) propone una concepción integral y multidimensional de los géneros desde una visión psicosociodiscursiva del lenguaje. Dice que tradicionalmente los teóricos del género han dado poca atención a la vinculación entre lenguaje y cognición, porque ha prevalecido una “mirada semiótica externalista” (20) es por esto que considera esencial vincular las dimensiones cognitiva, social y lingüística.

Por su parte, Soto (2005) en su artículo “Los géneros discursivos como tecnologías cognitivas”, expresa que “...el género discursivo puede entenderse como una tecnología cognitiva externa e interna al sujeto, que facilita la solución de problemas comunicativos en contextos específicos” (37).

Los sujetos construyen sus conocimientos en el marco de la interacción y los almacenan en sus memorias en formatos representacionales complejos que constituyen los géneros discursivos. Luego esos conocimientos se materializan en textos específicos que los usuarios producen según sus necesidades comunicativas. La relación con el contexto está presente tanto en la génesis como en la exteriorización de los diferentes géneros.

Para Parodi (2008) los rasgos nucleares constitutivos de los géneros son los modos de organización discursiva, sus aspectos léxicos y gramaticales, los participantes de la interacción, los propósitos comunicativos, las condiciones de circulación y las características del soporte (27). El conocimiento de los géneros sumado al conocimiento del mundo da por resultado la competencia discursiva de los usuarios de una lengua (29).

Los géneros académicos universitarios participan tanto de las características de los géneros escolares generales como de las de los especializados o científicos y de los profesionales del medio laboral. Así, tomando como ejemplo el caso de las ponencias, como lo es ésta, vemos que pertenece al grupo de los géneros académicos, por su inserción institucional, pero simultáneamente es un texto científico disciplinar y también corresponde al medio laboral porque es propio del desempeño de los docentes investigadores.

Según el estado actual de las investigaciones sobre el tema, las vinculaciones entre géneros y contexto no se manifiestan sólo en los procesos de textualización "...sino que comprenden, también, esquemas de interacción y prácticas ligadas, de modo más o menos específico, a ciertas tecnologías." (Soto, 2005: 38)

Soto también destaca la importancia de considerar los géneros como "patrones institucionalizados de interacción social, esto es, como esquemas que organizan la actividad comunicativa concreta de sujetos situados en contextos específicos" (40). A propósito de esto cita el ejemplo de la edición de una revista científica como una actividad académica institucional que involucra un proceso del que participan diversos actores con distinto grado de responsabilidad: "En este trabajo, que suele tomar meses, el género discursivo desempeña un papel fundamental en la determinación de los estándares y, consecuentemente, en las evaluaciones y las decisiones de los agentes" (41).

La noción de contextualización, según Gumperz (2011: 7), se enmarca en una teoría de la interpretación y se sustenta en tres supuestos básicos: en primer lugar, es una cuestión de inferencias hechas en contexto; en segundo término, las inferencias implican la realización de hipótesis interpretativas, generalmente sugestivas y no asertivas y, finalmente, las interpretaciones son contextual o ecológicamente restringidas. Se trata de un proceso interactivo porque dichas interpretaciones son realizadas y validadas cooperativamente.

Por otra parte, históricamente los géneros se han ido estructurando y configurando en las comunidades académicas y ajustándose a la normativa vigente en cada período. En la actualidad los diversos tipos textuales que se incluyen en los géneros académicos están minuciosamente determinados, con restricciones específicas en cuanto a formatos y contenidos.

La pertenencia a una comunidad académica se explicita a través de los posicionamientos teóricos compartidos. Éstos se evidencian en los textos mediante el uso de un léxico específico y de la referencia a autores emblemáticos de cada línea teórica mediante citas directas, alusiones o paráfrasis. La adhesión a una u otra teoría dentro de su campo disciplinar, por parte de docentes e investigadores, pertenece al contexto conceptual o epistémico de sus producciones.

Un caso interesante para ejemplificar nuestras apreciaciones es el de las circulares que se envían durante la organización de un congreso o jornada. Se trata de textos instructivos que actualmente han adquirido características propias, de manera tal que cuando recibimos una circular sabemos de qué se trata y nos disponemos a su lectura con una expectativa determinada: ¿cuándo será?, ¿en dónde?, ¿qué temática se tratará?, ¿qué nivel tendrá la reunión?, ¿qué investigadores de peso asistirán? Incluso las circulares ofrecen datos sobre hotelería, invitaciones a brindis o cenas, entre otros, determinando un contexto mayor que involucra diversas actividades sociales, turísticas y recreativas que enmarcan el encuentro.

Según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE (2001) una de las acepciones de la palabra *circular* es: "Cada una de las cartas o avisos iguales dirigidos a diversas personas para darles conocimiento de algo".

Las circulares presentan características particulares que permiten clasificarlas como un tipo textual específico dentro de los géneros académicos puesto que, aunque incluyen tramos referidos a asuntos administrativos, se relacionan directamente con el mundo académico. En primer lugar, porque representan el producto de las actividades de investigación, divulgación y extensión propias de la vida universitaria, y además, porque son el contexto de los discursos académicos que serán presentados en las reuniones científicas anunciadas.

La circular es un tipo textual que determina o restringe el contexto en el que los futuros participantes deberán hacer sus producciones. A continuación presentamos algunos ejemplos a fin de ilustrar nuestras apreciaciones:

Ejemplo 1:

PANELES: Cada propuesta **deberá incluir**:

- Nombre del panel
- Eje temático desarrollado brevemente con justificación de su pertinencia

[...]

Una vez aceptada la propuesta de cada coloquio o panel por parte de la Comisión Académica los participantes **deberán enviar** los resúmenes siguiendo las especificaciones estipuladas en la 2º Circular.

Los trabajos de investigación materializarán su pertenencia al género académico disciplinar en la medida en que presenten los rasgos formales que requieren las instituciones que funcionan como contexto de producción y recepción, mediante los textos instructivos pertinentes, en este caso las circulares.

Como ya dijimos, las circulares determinan los aspectos contextuales de las reuniones científicas, pues detallan datos vinculados con: fecha y lugar en que se realizará, especificidad de la temática, modalidades de participación, presencia de invitados especiales, actividades académicas y aranceles, nombres de las autoridades institucionales y de los miembros de las comisiones organizadoras.

Seguidamente analizamos algunos de estos aspectos. El nombre de la reunión científica puede incluir: el número, el tipo de reunión, el tema, el lugar geográfico y la institución organizadora, que en algunos casos se representa mediante una sigla.

Ejemplo 2:

II Coloquio Argentino de la IADA –“El diálogo: estudios e investigaciones” (La Plata, 2005)

V Congreso Internacional de Letras – “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística” (Buenos Aires, 2012)

XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística –Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini – “Por el conocimiento y el respeto de la variación lingüística” (San Luis, 2012)

Las características de cada reunión científica se definen según se trate de congresos, jornadas, coloquios o simposios. En todos estos casos pueden ser incluidas actividades tales como conferencias plenarias, presentación de paneles y comisiones temáticas. Incluso actualmente se realizan coloquios o simposios dentro de los congresos o en forma paralela a ellos. También se ha generalizado la programación de actividades pre y poscongreso.

Ejemplo 3:

9nas Jornadas de Humanidades – Simposio: Bicentenario de Mayo (Catamarca, 2010)

V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso – II Jornadas Internacionales de Discurso e interdisciplina (Villa María, 2011)

A continuación del nombre del encuentro se suele incluir un lema, es decir, una frase representativa del espíritu del congreso. Esta práctica de inscribir las reuniones científicas y académicas dentro de marcos conmemorativos, tales como aniversarios significativos, es una muestra más de su carácter contextualizado. En cada ocasión, además, se suele homenajear a alguna figura local relevante y vinculada con la temática del evento.

Ejemplo 4:

VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO “Para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones” (Córdoba, 2013)

X Congreso Nacional de Lingüística “A 400 años de la publicación de la Primera Parte de *El Quijote*” (Salta, 2005)

XII Congreso de la SAL “Bicentenario – La Renovación de Palabra” (Mendoza, 2010)

XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística “Palabra, pensamiento y mundo: De la lengua a la transculturalidad” Homenaje a Federico Emiliano Pais (Catamarca, 2014)

En relación con la ubicación espacio temporal del evento, en la primera comunicación dirigida hacia los posibles futuros participantes, los organizadores informan acerca del lugar y la fecha. Asimismo, suele incluirse la calificación de nacional, regional, internacional, que establece el alcance y jerarquiza el nivel de la reunión.

Ejemplo 5:

XXIII Coloquio Cervantino Internacional “Cervantes novelista. Antes y después del Quijote” (Guanajuato, México, 2012)

IX Congreso Argentino de Hispanistas “El hispanismo ante el Bicentenario” (La Plata, 2010)

X Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (Jujuy, 2011)

Estas informaciones nos permiten a los investigadores organizar nuestra agenda laboral de cada año, seleccionar y privilegiar las reuniones científicas a las que asistiremos, todo esto es una muestra más del carácter fuertemente contextualizado de la actividad académica institucional.

Por otra parte, al especificar mediante un numeral ordinal la cantidad de veces que el evento se ha realizado, se está mostrando una trayectoria que pone de manifiesto su continuidad y su prestigio en el ambiente académico universitario.

Si tenemos en cuenta el análisis tipológico, las circulares, por su trama, son textos instructivos porque proporcionan indicaciones precisas que el receptor debe cumplir. En relación con las funciones del lenguaje son textos informativos y apelativos, debido a que ofrecen los datos necesarios para que los lectores conozcan las características de la reunión científica a la que invitan y decidan o no participar en ella.

Asimismo consideramos que las circulares son textos del ámbito profesional porque orientan la tarea de los docentes al momento de divulgar los resultados de sus investigaciones. Son textos que actualmente se difunden vía electrónica y se complementan con algunos otros formatos textuales como carteles o folletos.

En relación con el listado de los ejes temáticos, observamos que este apartado es muy importante para los receptores en cuanto les permite establecer si el evento corresponde a su campo disciplinar, lo que posibilitará o no su participación.

Ejemplo 6:

1. Áreas temáticas:
 - Adquisición y desarrollo del lenguaje
 - Análisis del discurso
 - Bases biológicas del lenguaje
 - Lenguaje y Cognición
 - Lenguaje y Educación
 - Enseñanza del español como lengua extranjera
 - Gramática
 - Lengua, historia y cultura
 - Lenguas en contacto
 - Lenguas extranjeras
 - Lenguas indígenas
 - Literatura
 - Lenguaje y Medios
 - Multilingüismo
 - Nuevas tecnologías
 - Pragmática
 - Teorías lingüísticas
 - Traducción e interpretación (SAL, Córdoba, 2002)

Las circulares establecen plazos y formas de comunicación con los futuros asistentes en relación con: la fecha de presentación y extensión del resumen y los trabajos completos, los requerimientos tecnológicos para la exposición, las áreas temáticas a elegir, los formularios que se deben completar, etc. Todos éstos son aspectos contextuales que darán relativa homogeneidad a los escritos de los participantes.

Por ejemplo, una ponencia que se presenta en un congreso es actualmente un tipo de texto que está perfectamente definido, limitado, estructurado. Cuando se nos pide que preparemos una comunicación para un congreso o jornada, sabemos qué formato (tipo de letra, espaciado, apartados) vamos a darle y qué extensión debe tener. Asimismo, la restricción a 15 minutos para la lectura o exposición oral es una determinación contextual que puede variar al prepararse esa misma ponencia para una edición posterior, pues las exigencias para las publicaciones son aún mayores en cuanto a aspectos formales, lo cual también está condicionado por el contexto.

Actualmente, cuando las ponencias son presentadas con el apoyo de recursos tecnológicos, es interesante observar cómo se concilia la exposición oral con la de las diapositivas. En algunos casos el investigador continúa leyendo mientras un colega las va pasando. En otras oportunidades, los oradores exponen sin leer y se van apoyando en el texto de la diapositiva. Los receptores deben ser oyentes y

lectores al mismo tiempo, en consecuencia, la presentación en *Power Point* puede dinamizar y enriquecer la exposición, pero también puede distraer al auditorio.

En relación con los aspectos del ámbito administrativo presentes en las circulares, ocupa un lugar importante la cuestión del costo de la inscripción. Habitualmente se suele informar a los interesados mediante la inclusión de una tabla con los montos para cada categoría y los plazos establecidos. Asimismo se incluyen los datos necesarios para la realización del pago, para lo cual, y debido a la asistencia de investigadores del ámbito nacional e internacional, se ha generalizado la modalidad de transferencia bancaria.

Ejemplo 7:

Modalidad de pago: En efectivo en Secretaría Técnica Administrativa de la Facultad de Lenguas. Horarios de atención: de lunes a viernes de 9 a 13 y de 16 a 18 hs. Por giro postal a nombre de Facultad de Lenguas. Av. Vélez Sársfield 187 CP: 5000, Córdoba, Argentina. (No olvidar consignar el nombre del emisor)

Aranceles:

Modalidad de inscripción		Hasta el 15/04/02	Desde el 16/04/02
Expositores	Miembros de la SAL	\$ 70	\$ 105
	NO miembros de la SAL	\$ 105	\$ 150
Asistentes	Miembros de la SAL	\$ 40	\$ 60
	NO miembros de la SAL	\$ 70	\$ 90
Estudiantes		\$ 10	

(SAL, Córdoba, 2002)

Las sucesivas circulares emitidas por los organizadores van ampliando la información necesaria para los posibles asistentes. Como ya expresáramos, se suministran datos acerca de hotelaría, turismo, programas culturales, aspectos que configuran el entorno académico, social y cultural en el que se van a desarrollar los congresos, jornadas o coloquios.

Ejemplo 8:

Aprovechamos esta oportunidad para enviar el listado de algunos hoteles y cabañas. Para mayores precisiones, les sugerimos conectarse con estos sitios.

ALOJAMIENTO EN EL HOTEL POTRERO DE LOS FUNES

El grupo San Luis Bureau ha ofrecido sus servicios en hotelaría, gastronomía, tours y eventos. Los socios interesados pueden dirigirse a la coordinadora, Shaira Chavero, en las siguientes direcciones:

info@sanluisbureau.org
www.sanluisbureau.org

(SAL, San Luis, 2012)

En cuanto al diseño de las circulares, en los últimos años, con el avance tecnológico, se observa la incorporación de una gran variedad de escudos, logos, tipos de letras, tamaños, colores y otros recursos paratextuales, que se prolongan luego en los folletos, carpetas, lapiceras, bolsos, carteles, etc. entregados durante el desarrollo del evento. Estas imágenes completan el marco contextual de cada circular.

Conclusiones

Todos los géneros discursivos son simultáneamente esquemas formales, tipos normativos, convenciones discursivas y reglas socialmente establecidas. A partir de estas consideraciones podemos afirmar que, en el caso de los géneros académicos, es necesario también definirlos como productos del contexto institucional y científico disciplinar. Tanto los aspectos formales como el contenido de estos productos escritos están fuertemente determinados por las instituciones que conforman su entorno situacional.

En este marco, la circular es un tipo textual que delimita el contexto en el que los futuros participantes deberán hacer sus contribuciones, el contexto de producción no es un espacio físico sino virtual, una comunidad académica que se teje en redes cuyos puntos convergentes son las unidades académicas.

Las instituciones pueden generar contextos favorables o no para la actividad productora de textos académicos en la medida en que los agentes sean impulsados o desalentados en esta tarea.

Creemos haber mostrado cómo opera el vínculo entre las circulares y la producción académica analizando la manera en que los escritos disciplinares están determinados por las especificaciones de las instituciones que organizan las reuniones científicas.

Se espera que las conclusiones de este trabajo contribuyan a una mejor comprensión de los procesos de conocimiento y comunicación ligados con los géneros académicos.

Bibliografía

- Arán, P. y Barei, S. (2009). *Género-Texto-Discurso. Encrucijadas y Caminos*. Córdoba: Comunicarte.
- Gumperz, J. (2011). *Estudios sobre contexto II*. Selección de textos: Golluscio, L., comp.: Messineo, C. Publicación interna de la cátedra de Etnolingüística. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lozano, J., Peña Marín, C. y Abril, G. (1999). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. AAVV *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. (17-35). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Soto, G. (2005). Los géneros discursivos como tecnologías cognitivas. *RASAL Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, (37-51).
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
-

Cecilia Broilo es licenciada y profesora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba y magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Catamarca. Se desempeña como profesora asociada exclusiva en el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Tiene a su cargo las cátedras de Lingüística I, Análisis Crítico del Discurso, Metodología de la Investigación Lingüística y el Seminario de Lingüística.

Liliana Herrera es licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional de Catamarca y especialista en Gestión Educativa por la misma universidad. Se desempeña como profesora adjunta exclusiva en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Tiene a su cargo las cátedras de Lengua española I (Dpto. Letras), Lengua y Gramática Española I (Dptos. Inglés y Francés), Introducción a la Lengua (Dpto. Historia).

LOS PROYECTOS EN EL AULA UNIVERSITARIA: HACIA UNA PROPUESTA INTEGRADORA PARA LA LABOR DOCENTE COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Adriano Camacho Valbuena

adrianocamachov@gmail.com

Marlon Rivas Sánchez

unermb LenguaLiteratura@gmail.com

Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Cabimas - VENEZUELA

Resumen

Se trata de organizar el aula de clases de Lengua con base en el diseño de proyectos de duración breve, que aspiran incorporar, incluir y comprometer a los actores de la acción educativa en su propio proceso de formación de manera que participen, cooperen y aprendan juntos a fin de fortalecer y consolidar la formación para la vida con sentido de corresponsabilidad. Este fin, se basa en las concepciones procesuales de la lectura y la escritura. Metodológicamente, nos sustentamos en los procedimientos y operaciones propias del llamado taller de escritura, en el que el aula se transforma en un espacio para la cooperación, la crítica sincera y respetuosa, la construcción de textos, la liberación de la creatividad y la libertad como elementos base de la expresión y la construcción de la palabra propia. El análisis de las experiencias expuestas muestra el redimensionamiento de la lectura y la escritura en su vinculación con el quehacer investigativo, actividades todas inherentes y necesarias a cualquier área disciplinar; igualmente evidencia la asunción de rasgos metodológicos relacionados con el taller de escritura; y la planificación basada en proyectos trasciende los procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en la lógica de la transmisión, para trasladarlos hacia espacios menos seguros en los que los estudiantes planifican y deciden qué proyecto hacer en un período lectivo, bajo qué procedimiento y qué producto puede generar; finalmente, se plantea la necesidad de asumir la docencia universitaria como experiencia de formación.

Palabras clave: proyectos en el aula universitaria - formación para la vida - procesos de lectura y escritura

Introducción

Este trabajo parte de nuestra experiencia como docentes y de las desigualdades halladas en el aula de clase, que abarcan distintos escenarios que van desde el hacer y pensar del docente hasta el hacer y pensar del estudiante, y que se ven reflejadas en las oportunidades que se dan en el aula de clase relacionadas con la participación, colaboración, compromiso, responsabilidad y manejo del discurso por parte de todos los actores que conviven en el aula como un microecosistema de intereses y saberes que debería servir para favorecer la formación para la vida.

Tradicionalmente, se entiende que como docentes nos compete atender, casi en su totalidad, la organización del aula de clase;¹ lo que nos ha acostumbrado a desoír muchas veces las necesidades de los educandos y a convertir los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones llenas de automatismos y prácticas desligadas de la formación para la vida; además, el estudiante está tan habituado a esto que espera que todo ejercicio docente siga un proceso de enseñanza basado en meras estrategias sin contenido, de “talleres” y “dinámicas” desprovistos de significado, como si se tratara de una fórmula o de recetas útiles para enseñar. Todas estas “estrategias” y prácticas promueven la pereza intelectual del estudiante y la búsqueda de respuestas prefijadas ante cuestionarios, y evidencian la banalización de una educación centrada en estrategias fútiles, inútiles, de las cuales el mismo docente desconoce su propósito.

No obstante, creemos que el aula de clase debe concebirse como un espacio formativo que le servirá al estudiante como práctica previa para resolver las necesidades que encontrará en la sociedad o comunidad donde ejercerá su labor profesional. Esta idea de aula implica, entre muchas otras opciones, la elaboración, construcción y planificación de proyectos entre quienes hacen vida en ese escenario y que, con su accionar consciente, podrían llegar a trascenderlo. En tal sentido, la planificación de proyectos “en” el aula universitaria descentraliza la atención sobre el proceso de enseñanza, y se enfoca en los procesos de aprendizaje de las personas, articulando la asunción de roles equitativos entre todos los sujetos que participan y se responsabilizan por su aprendizaje y desarrollo formativo. Es cierto que estas prácticas son conocidas en Venezuela, pero también es cierto que son poco comprendidas y ejecutadas con propiedad, y se convierten en un *deber ser* y no en un *sero hacer consciente*.

La poca presencia de proyectos en las aulas universitarias podría generar un aprendizaje memorístico de los contenidos de las unidades curriculares, alejados de nuestra realidad y descontextualizados comúnmente por los docentes. En tal sentido, la propuesta de proyectos en el aula universitaria en principio pretende reconsiderar el proceso de investigación que debe practicar todo estudiante, acompañado de la exploración de sus intereses, necesidades, la organización y selección de información, la vinculación directa con la realidad, pero además de la confrontación entre sus conocimientos y la información nueva que, genera un aprendizaje y crea una nueva experiencia de formación transformadora.

En este contexto, es necesario preguntarse ¿es responsabilidad del docente la distribución equitativa de la palabra en el aula de clase?, ¿es el estudiante quien se limita a participar escasamente por sentirse incapaz de comprender y emplear los discursos disciplinarios o por apatía o resistencia ante ellos?, ¿son las concepciones y prácticas de los docentes ante los procesos de enseñar y aprender, las que influyen en el establecimiento de compromiso o colaboración entre las personas que participan en el aula como comunidad para el aprendizaje?, ¿qué debemos hacer como docentes del área de Lengua para propiciar situaciones de aprendizaje que favorezcan la corresponsabilidad del estudiante en su propio proceso de formación?

Las interrogantes precedentes evidencian la preocupación en torno al hecho de que el estudiante se interesa solamente en la fase correspondiente a la evaluación final; pues es el único momento en el que participa dado que interpreta que su responsabilidad en el aula se limita a la resolución de problemas que, en definitiva, determinan su aprobación o no de la asignatura. Igualmente numerosos docentes centran su preocupación en la evaluación no como proceso formativo, sino como respuesta a una exigencia administrativa. En este sentido, planteamos la necesidad de organizar el aula clases de Lengua y Literatura como un espacio en el que estudiantes y docentes participen en la elaboración de proyectos como metodología viable para propiciar la integración de significados, la socialización de saberes, la vinculación con la realidad social, la conformación de equipos de trabajo multidisciplinarios, el ahorro de esfuerzos operativos, la participación de todos los actores, el establecimiento de lazos y compromisos formativos, lo que en general es entendido por Cerda Gutiérrez como “...estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos”(Cerda, 2002: 49).

Nuestro trabajo docente, mediante proyectos en el aula, busca generar la transformación de prácticas docentes convencionales o tradicionales, de manera que se propicien los cambios y la flexibilización de los

¹ En lo concerniente a: 1. Consulta de los documentos institucionales del diseño curricular vigente del programa de la asignatura y revisión bibliográfica; 2. Planificación: diagnóstico inicial, elaboración del plan y cronograma de actividades; 3. Preparación de clases: preparación, selección y actualización de materiales didácticos, aplicación de diversas estrategias de aula que favorezcan los aprendizajes, la construcción y deconstrucción de conceptos, procedimientos y prácticas inter-disciplinarias, preparación de ejemplos e ilustraciones operativas que contextualicen los conceptos abordados; 4. Realización de diversidad de instrumentos de evaluación: elaboración, aplicación e interpretación de diversidad de instrumentos de evaluación, inclusión de diversos tipos de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación), la socialización de los resultados de la evaluación.

procesos formativos basados en concepciones y prácticas desfasadas o superadas en relación con los actos de enseñar y aprender para la vida.

Igualmente, los proyectos en el aula universitaria ofrecen la posibilidad de flexibilizar la estructura curricular a la hora de incluir y articular contenidos desatendidos por los programas de las asignaturas, contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) que sean propuestos por los propios sujetos, así como la metodología, las acciones y los sistemas de evaluación y socialización de conocimiento que se llevarían a cabo para la realización de estos proyectos.

Ahora bien, no pretendemos trivializar con esta propuesta la comprensión de los contenidos de las asignaturas y mucho menos crear un ambiente de banalidad, todo lo contrario, queremos generar en la comunidad educativa un planteamiento que posibilite complementar y ampliar los programas curriculares y, más allá de eso, iniciar un proceso de integración entre los contenidos de las materias y el hacer investigativo inherente del sector universitario. Entendida de esta manera, nuestra concepción pretende que el trabajo en el aula de clase no esté alejado de la realidad, y que relacione a los estudiantes con ésta para generar los vínculos requeridos que permitan responder a los intereses educativos y sociales.

El propósito de esta experiencia ha sido organizar el aula de clases de Lengua con base en el diseño de proyectos de duración breve, que aspiran incorporar, incluir y comprometer a los actores de la acción educativa en su propio proceso de formación de manera que participen, cooperen y aprendan juntos a fin de fortalecer y consolidar la formación para la vida con sentido de corresponsabilidad.

Concepciones de la lectura y la escritura

La concepción de los procesos de la lectura y la escritura ha dado un giro significativo de ciento ochenta grados en las últimas cuatro décadas del siglo XX y en los dos y medio lustros del XXI. Hemos testimoniado cambios en nuestra comprensión de estos procesos, así como en torno a las prácticas que ellos inauguran. Se ha pasado de la idea de que la lectura era un proceso eminentemente visual a la concepción de que se trata de un proceso de confrontación entre la información visual y la no visual (Smith, 2005),² de que el lector aporta su experiencia previa a la hora de comprender un texto. Igualmente con la escritura se pasó de la idea mecanicista del acto de escribir a la de la concepción de la escritura como un proceso complejo que da cuenta de procesos mentales subyacentes (Ferreiro y Teberosky, 1995).

Este cambio de perspectiva estuvo enmarcado por el auge de las investigaciones a partir de disciplinas como la Psicología Cognitiva o los avances en Psicolingüística, que aportaron ideas novedosas e inauguraron vías metodológicas para develar los subprocesos implicados en la lectura y la escritura, así como los procesos relacionados con el aprendizaje de la lengua materna respectivamente.

La lectura dejó de ser solo un proceso mecánico de descifrado de caracteres, sílabas, palabras y textos, para entenderse como un proceso cíclico recursivo de interpretación en el que se ven involucradas una serie de hipótesis tentativas formuladas por el lector a partir de las captaciones o fijaciones de la visión pero complementadas con las experiencias previas relacionadas con la lengua escrita, el conocimiento contextual, lingüístico y enciclopédico, así como la puesta en marcha de estrategias de comprensión lectora. Además, en la comprensión se prueban algunos componentes elementales del proceso: el lector, las características del texto, el escritor y el contexto que enmarca la tarea (Goodman, 1998). Esta concepción de la lectura está implicada con la idea de que la lectura es un proceso de transacción entre el lector, el texto y el contexto, según Rosenblatt, 1978, (Goodman, 1998).

La escritura ha estado identificada históricamente solo con la habilidad motriz, el graficado y la copia (Braslawsky, 2008); esta confusión se ha visto enmarcada por malentendidos originados y difundidos en el ámbito escolar, en donde se ha llegado a creer que escribir es equivalente a hacer caligrafías. Contrariamente, la escritura es un proceso más complejo que el involucrado con el empleo de la lengua oral y consiste en la puesta en marcha de un proceso de construcción de significado por parte del

²Frank Smith (2005), a finales de los setenta del siglo pasado, demostró las implicaciones de los tipos de información que intervienen en la lectura como proceso de comprensión. Por un lado, la información visual provista por la presencia de un texto impreso ante la vista del lector en una lengua conocida por este. Por otro lado, la información no visual que es aportada por el lector e incluye la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia pragmática), conocimiento del tema, conocimiento de las convenciones textuales, identificación del soporte material del texto, experiencias previas, conocimiento del mundo y conocimiento enciclopédico. Estos dos tipos de información resultan de gran importancia para la re-construcción de significado, dado que se establece entre ellas una relación de reciprocidad. Pero es el segundo tipo de información –la no visual–, la que según Smith, determina en gran medida la comprensibilidad de un texto.

escritor. Este proceso sigue una metódica recursiva a partir de ciclos o fases en las que se consideran los subprocesos implícitos llevados a cabo por quien escribe, antes, durante o después del acto de escritura, es decir, los subprocesos de planificación, organización, traducción y revisión (Flower y Hayes, 1996).

Igualmente, hay que considerar las opiniones de escritores y especialistas en torno a la escritura, como es el caso de Vigotsky cuando afirma que la escritura es "...la forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y más compleja del lenguaje" (Vigotsky, 1993: 327). Pérez Esclarín (2006) menciona que el acto de escribir es un arte que implica un reto con las palabras y el silencio para poder escucharse, un saber cautivar al lector no lejano de un necesario proceso de corrección del texto que evidencie el esfuerzo por representar la realidad y no traicionar el sentimiento que se quiere comunicar. De esta forma, podemos afirmar que escribir es un acto de expresión, de liberación y de transformación capaz de hacernos partícipes de situaciones e ideas que no habíamos experimentado o considerado antes.

Los proyectos en el aula universitaria como experiencia de formación

Tanto para François Tochón (1995) como para Ana López y Aurora Lacueva (2007), el modelo didáctico centrado en la planificación de proyectos en el aula satisface las necesidades objetivas de la institución, los intereses de los estudiantes, la iniciativa investigativa estudiantil, la integración disciplinaria en contenidos articulados pertinentes y la formación de ciudadanos críticos conocedores de su realidad.

Por su parte, en lo concerniente al trabajo de organizar el aula universitaria de Lengua y Literatura con base en el diseño de proyectos de duración breve, Tochón sostiene que este modelo didáctico inserta la realización del proyecto en una situación de comunicación real, lo que implica el trabajo en situaciones significativas para el estudiante en las que la interacción que se privilegia enfatiza lo social más que lo escolar. Leer y escribir pasan de ser actividades requisito para la promoción escolar y se transforman en procesos de interacción entre las personas. Esta idea se contrapone al enfoque estructuralista diseccionador de las unidades mínimas de la lengua que son descritas y estudiadas separada y aisladamente, sin considerar la producción textual, la integración de actividades de lectura y escritura, la aclaración de temas gramaticales como elementos integradores en la consecución de un fin o eje articulador global que ayuda a organizar las modalidades de enseñanza por conjuntos de contenidos similares y pertinentes al contexto (Tochón, 1995).

Además, los resultados del trabajo con este enfoque no solo se evidencian en el mejoramiento cognitivo, sino también en el desarrollo socioafectivo de los sujetos. Este es un modelo didáctico global que tiene la suficiente flexibilidad como para permitir "...dar lugar a lo imprevisto, al desorden funcional y, por consiguiente, a la creatividad" (Tochón, 1995: 47). Por lo tanto, se privilegia el proceso de aprendizaje de los educandos en la medida en que se considera al estudiante como sujeto cognoscente, contraponiéndose a las modalidades de enseñanza por objetivos que miden conductas o comportamientos observables, centrando su atención en la evaluación final como elemento de promoción, lo que deja fuera el proceso seguido y los aprendizajes alcanzados por los participantes.

Los organizadores didácticos y los ejes articuladores de Tochón

El aula como microecosistema de saberes e intereses agrupa, en un mismo tiempo y lugar, un sinnúmero de personas con inquietudes y perspectivas de vida diferentes, que muchas veces no los unen, pero que provisionalmente, en ese hábitat, se encuentran y comparten necesidades comunes relacionadas con la superación, el derecho a aprender y la posibilidad del desarrollo personal y profesional. En este sentido, el aula se presenta como una oportunidad, es decir, una ocasión para brindarle al estudiante alternativas para aprender, ampliar y desarrollar sus propias potencialidades, dándole tiempo y espacio para conocerse, conocer el mundo y a los demás.

Para Tochón (1995), los proyectos de aula funcionan como organizadores didácticos dado que sirven para darle forma a la planificación de actividades en el aula, a su vez que guían la acción docente, así como la selección de los contenidos, el empleo de estrategias y recursos y el aprovechamiento del tiempo, todo esto orientado a satisfacer los intereses de los participantes y las exigencias de los contextos situacionales.

De la misma forma, se toma la idea de Tochón (1995) de eje articulador o contextualizador. Se trata de un centro o designio final que sirve de sostén de todos los temas, contenidos y demás actividades de aula, que a su vez, giran en torno a él, imprimiéndole sentido a su consumación o realización. Por ejemplo, si trabajamos la actividad de proyecto como una oportunidad de integrar los contenidos de la asignatura Literatura en varios niveles en torno al eje contextualizador denominado "Producción colectiva de un

glosario sobre autores y temas de la literatura”, todas las actividades y temáticas propuestas deben encaminarse, y girar en torno a la realización de ese eje articulador; por lo cual podría tener sentido en ese contexto proponer a los estudiantes la lectura de los cuentos y poemas de los autores propuestos, la revisión de sus biografías y los contextos de producción de las obras, la discusión de los temas, imágenes y recursos recurrentes en las obras de los autores estudiados, etc. Dadas y discutidas estas actividades, se podría entonces trabajar con los estudiantes en la elaboración escrita del glosario, partiendo de las observaciones realizadas por los grupos de alumnos durante las actividades precedentes. De este modo, se están aproximando al saber de la literatura (sus temas, autores, su lenguaje e imágenes), así como a la redacción propia de sus apreciaciones en forma de pequeño glosario (convenciones del género textual denominado “glosario”, convenciones de la lengua escrita, proceso de escritura, etc.).

La formación como experiencia y la experiencia de formación

Consideramos la necesidad de concebir y propiciar que los actos de leer y escribir, así como los de educar y aprender, se aproximen a la construcción de experiencias que busquen hacer sacar de sí a los protagonistas del hecho educativo. En otras palabras, se trata de participar con los actos precedentes en situaciones en las que las acciones llevadas a cabo nos hagan vivir una experiencia en el sentido que le da a esta palabra Larrosa (2007), es decir, en el sentido de que algo nos pase, nos acontezca o nos llegue a lo más íntimo de nosotros mismos.

Para este autor, tener una experiencia implica abandonar nuestro espacio de seguridad, detener por momentos nuestra opinión, renunciar a ser procesadores eternos de información, detenernos a vivir y degustar la vida más despacio, interrumpir nuestra alienación en torno al trabajo; pero Larrosa va mucho más allá, solo podemos alcanzarla experiencia cuando somos capaces de pasar o atravesar un proceso de des-identificación, “...de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí...” (Larrosa, 2007: 208); lo que supondría la posibilidad, pero solo la posibilidad, de que participemos en una experiencia auténtica que trastoque, en parte, nuestra visión de las cosas.

En este sentido, la participación en una experiencia involucra la necesidad de que ejercitemos la educación como experiencia de formación que trascienda las cuatro paredes del aula de clase, a fin de que podamos, en conjunto con los estudiantes, participar en situaciones didácticas que propicien la construcción mancomunada de experiencias auténticas de formación para la vida.

Metodología

Metodológicamente nos sustentamos en la ejecución de talleres de escritura que fueron el punto de partida y el enlace para las distintas experiencias desarrolladas en el aula; así como en el denominado proyecto de aula. Pero nuestras experiencias previas plantean la necesidad de construir un modelo metodológico que dé cuenta de los procedimientos que seguimos para lograr la materialización de los ejes articuladores con nuestros estudiantes y tomando en consideración los recursos con los que contamos (tiempo, materiales, textos, espacios, actores, etc.).

El taller de escritura

El taller de escritura puede estimular la escritura con distintos fines. Se puede dirigir a fines estéticos, pedagógicos, comunicativos e incluso terapéuticos (Kohan, 2004). La experiencia de Grafein, recogida en *El libro de Grafein, Teoría y práctica de un taller de escritura*, (Tobelem, 1994), puede resultar relevante a la hora de transformar el aula de clase universitaria en un espacio que impulse los actos de leer y escribir. La idea de sostenernos en estos tipos de talleres está motivada por la aspiración de tomar parte del *método* de los talleres de escritura, con el objetivo de propiciar la escritura -y la lectura- en el aula de clases, es decir, asumir el taller como modelo de trabajo nos lleva a comprender y ejercer la responsabilidad de que en el aula se trabaje, se hagan cosas, se escriban textos, de que sea un espacio de trabajo en el que las interacciones y las tareas emprendidas impliquen que desde el hacer pueda desencadenarse el aprender, lo que tradicionalmente se ha vinculado con el concepto del taller: “un espacio de trabajo en el que se aprende haciendo” (Di Marzo, 2013: 18).

El método de los llamados talleres de escritura ofrece distintas oportunidades de cambiar la praxis docente, e incluso de remover la idea de que el profesor es el único que conoce su materia, de modo que los estudiantes asuman roles más activos en relación con el conocimiento y puedan actuar

corresponsablemente a la hora de hallar soluciones a los problemas didácticos que se presenten y puedan, a su vez, participar más activamente en la construcción de conocimiento.

En este sentido, las ideas que retomamos de los talleres de escritura son aquellas que los relacionan con la mayor participación de las personas en función de la construcción de textos, la experimentación con el lenguaje, la búsqueda de una forma de expresión propia, el recurrir a la creatividad como oportunidad para decir cosas nuevas o para decir lo viejo con un estilo renovado. De estos talleres nos interesa la ocasión para el ejercicio de la escritura como proceso cognitivo, pero sin la pretensión de seguir estrictamente fases recursivas de planificación, organización, redacción o revisión como si de recetas se tratara o como se emplean usualmente en la escuela, sino que los talleres de escritura estimulan la creación de un espacio acorde para experimentar diferentes estrategias que impulsen el deseo de escribir.

El proyecto de aula

Asimismo la metodología se alimentó del enfoque del proyecto de aula, que si bien se relaciona con métodos como la investigación-acción participativa, básicamente se buscó generar un cambio en un contexto en el que se pudiera brindar al estudiante la oportunidad de construir su propio conocimiento gracias al trabajo mancomunado. Aunque no se trata de un proyecto de aula como tal y no se sigue el diseño y la metodología del proyecto de aula, se toman de este instrumento la idea de organizar la enseñanza de la clase de Lengua desde una perspectiva comunicativa funcional y el logro o materialización de un producto tangible o eje articulador, en términos de Tochón, que se origine como resultado de las distintas actividades y tareas que se llevaron a cabo durante la acción formativa. También se toma de esta metodología la idea de que el estudiante se comprometa en su proceso formativo y pueda ser considerado como un actor comprometido e interesado en su proceso de aprendizaje. Por esta razón se trata de proyectos desarrollados “en” el aula y no de proyectos “de” aula.

Debido a esto hemos ido tomando, a lo largo de este trabajo, algunas contribuciones de lo expresado por Cerda Gutiérrez cuando afirma que el proyecto de aula ayuda a: “Concretar y precisar lo que se quiere realizar. Hacer efectivas las decisiones que se tomen a cualquier nivel. Seguir cursos de acción que conduzcan a la obtención de determinados resultados”(Cerda, 2002: 53).

Nuestro modelo

Se presentan a continuación los procedimientos metodológicos básicos que debemos realizar a fin de organizar nuestras clases de Lengua con base en el diseño de proyectos de duración breve, que aspiran incorporar, incluir y comprometer a los actores de la acción educativa en su propio proceso de formación de manera que participen, cooperen y aprendan juntos a fin de fortalecer y consolidar la formación para la vida con sentido de corresponsabilidad.

El procedimiento para organizar la realización de proyectos en el aula universitaria puede seguir varias fases genéricas. Aquí presentamos de forma general cuáles serían:

1. *Lasensibilización*, que implica la identificación del estado actual y la necesidad de alcanzar un estado deseable; además, se relaciona con la presentación de la propuesta ante el grupo de estudiantes que participarán en él y la escucha u observación de sus inquietudes e intereses;
2. *La negociación*, que es el momento para llegar a acuerdos entre las partes involucradas en la acción docente, quienes hacen distintas contribuciones acerca de su idea para alcanzar el eje articulador; esta fase estimula la toma de decisiones, la corresponsabilidad y la participación del grupo;
3. *La puesta en marcha* marca el inicio de la acción docente, la interacción con los estudiantes y pone en funcionamiento todos los componentes curriculares que hacen operativa la praxis; se ejecutan los objetivos y contenidos pertinentes al fin o eje articulador y se establecen sus relaciones.
4. *La materialización del eje articulador* implica la construcción colectiva del producto final del proyecto; este es el fin tangible que se quiere alcanzar tras la acción formativa, que se encarga de integrar contenidos acordes a lo que se ha preestablecido, y su satisfacción está sujeta al proceso seguido durante las fases precedentes, al cuidado, disciplina y autocontrol empeñados en las tareas asignadas y propuestas.
5. *La evaluación* es una fase que está presente en todos los demás momentos; permite identificar, corregir, solventar y valorar necesidades, requerimientos, problemas y avances que pueden ir surgiendo en cada una de las fases de realización del proyecto en el aula. A la hora de apreciar el avance del grupo, esta fase puede admitir el empleo de diferentes tipos de evaluación educativa, lo que tradicionalmente se llama evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, de control y seguimiento, entre otras (Alves y Acevedo, 1999).

Todas las fases del modelo precedente giran en torno al eje articulador o fin que se quiere alcanzar al cierre del proceso formativo. Este representa la chispa, el estímulo que muchas veces mueve a los discentes, pues representa la oportunidad de cumplir fines e interacciones sociales insertas en la vida real.

Además, al construir experiencias significativas en el aula a partir de los proyectos desarrollados, nuestra metodología se orienta hacia los postulados del constructivismo que postulan la construcción del conocimiento tomando en cuenta todas las experiencias de vida del individuo, tengan o no tengan que ver con la experiencia escolar. De esta manera, tal como se construye un edificio, por ejemplo, la persona lleva al aula las bases para construir el conocimiento escolar. El educando no está vacío de conocimientos, no es un continente para ser llenado, como se solía pensar en décadas anteriores.

A continuación expondremos algunas de las experiencias enmarcadas en esta propuesta didáctica para luego hacer un ejercicio de comentario crítico en torno a ellas en función de lo expuesto hasta ahora. Ambas experiencias fueron llevadas a cabo en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt durante el segundo periodo de 2009 y el segundo periodo de 2011, con estudiantes de la licenciatura en Educación, mención Integral y mención Biología y Química, en las localidades de Ciudad Ojeda y Cabimas respectivamente, Costa Oriental del Lago de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.

Proyecto en el aula universitaria: Elaboración del libro *Recomendaciones para leer y escribir en la Escuela Básica*

A los estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua I, durante el segundo periodo de 2009, se les propuso la elaboración de unas recomendaciones, dirigidas a docentes, para ejercer la lectura y la escritura en la escuela básica, centradas en el ejercicio continuo y significativo de los actos de leer y escribir con los niños de la segunda etapa. Esta propuesta caló positivamente en los estudiantes, dado que incluso se les sugirió que los textos resultantes podrían recopilarse para formar un libro o libelo que podría difundirse en las escuelas de la región y en la biblioteca de la universidad. Como resulta obvio, los estudiantes se entusiasmaron muchísimo con la idea y se intentó organizar todas las demás actividades de aula en torno a ese eje integrador.

El programa de la asignatura incluía temáticas como las siguientes: adquisición de la lengua oral en el niño; leer no es descifrar; escribir no es copiar; psicogénesis de la lengua escrita; actividades a realizar para leer y escribir con sentido en la escuela básica tras el proceso de alfabetización inicial; los procesos de lectura y escritura; el acto de leer y lo imaginario; enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura; el error como experiencia formativa; la evaluación de los procesos de lectura y escritura; entre otros.

Esta enumeración no solo evidencia las temáticas tratadas durante el desarrollo del curso, sino también sugiere la secuencia seguida, la cual muchas veces se fue ajustando a las necesidades de los estudiantes y al camino que sugería la acción formativa, es decir, fue una secuencia no necesariamente lineal: a partir de una temática podíamos saltar hacia otra que estuviera relacionada, o podíamos integrar varios asuntos a partir del establecimiento de temas macro. Además, el tiempo con el que contábamos no era suficiente para abordar todos los temas de forma lineal y aislada.

Por ejemplo, para el tema de adquisición de la lengua oral, se procedió a explicar y mostrar los momentos tradicionales del proceso de adquisición de la lengua oral en el infante, luego se entabló una discusión en el aula y se registró la participación de los estudiantes mediante observaciones y positivos por intervención. La psicogénesis de la escritura fue ejemplificada mediante la recolección de muestras de escritura en niños del tercer al sexto grado de educación básica. Los estudiantes aprovecharon las prácticas docentes que estaban haciendo simultáneamente a Didáctica de la Lengua I para realizar esta recolección; la evaluación del proceso consistió en comentar en torno a las cualidades de los productos recogidos que podían sugerir los niveles implicados en cada muestra. Aun cuando estos dos temas guardan una relación no muy evidente con el eje articulador propuesto, surgieron discusiones interesantes sobre cómo la manera de aproximarse por primera vez a la cultura escrita puede resultar condicionante a la hora de continuar el trabajo de lectura y escritura para la vida con niños ya alfabetizados en un aula de clase, pues la manera como se aprende la lengua materna va a condicionar al sujeto de por vida en la relación con su lengua y su cultura, sobre todo en lo atinente a su relación de proximidad, cercanía o identificación con la lengua y la cultura propias en la medida que forman parte de rasgos identitarios.

La planificación de la actividad final o eje integrador -el libro con recomendaciones didácticas en torno al trabajo con la lectura y la escritura en la escuela básica- se nutrió ampliamente del resto de las actividades realizadas durante el semestre; esto se evidencia no solo en las citas que los estudiantes incluyen en sus textos -extraídas de las lecturas que habíamos compartido en el aula, parte de los trabajos

de Ferreiro y Teberosky; Goodman; Cassany, Georges Jean, Delia Lerner, Pérez Esclarín, entre otros; sino sobre todo en la aproximación y ampliación temática evidenciada en la propia escritura de los estudiantes, en el establecimiento de subtemas a desarrollar a la hora de la composición y la sugerencia de otros que podrían desarrollarse a futuro.

El proceso de elaboración del libro y el trabajo en el aula se llevó a cabo a partir de la concepción de la escritura como proceso cognitivo y la metodología del taller de escritura. Es decir, trabajamos con los subprocesos de planificación, organización, composición y edición desde una perspectiva en la que todos los participantes colaboramos mediante contribuciones concretas que se materializaron en la aclaración de los subtemas sobre los que se redactaría, el establecimiento de un orden temático que le daría forma al libro, la selección de las temáticas por cada pareja, el esbozo general de cada texto, la relectura y revisita a la documentación necesaria para elaborar los textos propios, el trabajo de composición entre pares, y la edición de múltiples borradores considerando las sugerencias del docente y del resto de los compañeros. Este recorrido durante las clases también incluyó la diagramación básica de un documento digital que compiló todos los textos y las fotografías tomadas por los participantes.

Durante el proceso surgieron varios problemas, uno de ellos consistió en la copia literal del texto por dos de las parejas participantes a partir de páginas web, lo que trajo como consecuencia que los demás equipos se molestaran con los infractores dado que desde el primer día se explicitó, como criterio de evaluación, que el libro sería el resultado del trabajo original y personal elaborado por cada pareja de estudiantes. Otro de los problemas que se presentaron en la elaboración del libro *Recomendaciones para leer y escribir en la Escuela Básica* fue la cantidad de estudiantes por sección: éramos 55 estudiantes y el docente. Ante este obstáculo se organizó la sección en dos grandes grupos con los que se trabajó durante dos horas con cada uno. Para complementar el tiempo se trabajó mediante asesorías que sirvieron como momento propicio para revisar, corregir y reescribir, así como afinar detalles de diagramación del texto definitivo.

Proyecto en el aula universitaria: “El periódico y la revista creativa”

El proyecto en el aula universitaria titulado “El periódico y la revista creativa” surgió en el marco de la unidad curricular Taller de Lectura y Escritura. El primer día de clase, como de costumbre, se explicó y mostró a los estudiantes el programa de la asignatura, sus objetivos, justificación, actividades y evaluaciones. Se propuso realizar una actividad final, un proyecto, que diera respuesta a los intereses y necesidades de los educandos. Después de escuchar distintas propuestas se seleccionó aquella que para el grupo fue la más pertinente e interesante.

En la segunda sesión de clases se conversó con los estudiantes acerca del proyecto, su producción y desarrollo. Se conformaron los equipos de trabajo, quienes se organizaron individualmente para la realización de las tareas, seleccionaron con qué trabajar (periódico o revista) y, se aclaró la contribución de este proyecto para su formación académica y profesional. En este sentido, los estudiantes comenzaron a valorar la escritura de textos originales, es decir, aquellos que no necesitaban de *copiar y pegar* alguna información tomada de internet o cualquier otra fuente, y el proceso de construcción de ideas desde la experiencia, el hacer y su convivir. Se inició en esta oportunidad una fase de exploración con los estudiantes para aclarar las dudas en relación al proyecto, comenzaban a entender qué es y cómo desarrollarlo, el significado de la lectura y la escritura, la concepción de estos como procesos y no simple decodificación y copia de otros textos, pero además también se abordaron temas como las fases de la producción textual y los tipos de textos (estructura, secuencias textuales, géneros discursivos...).³

En la siguiente sesión los estudiantes y el profesor llevaron al aula modelos de periódicos y revistas para identificar su estructura, estilo, forma y contenido, así como se compararon algunos de los tipos de textos usuales en estas publicaciones y fuentes de información. Por ejemplo, en el caso de la noticia como tipología textual, se indagó su estructura básica a partir de las inquietudes de los participantes y las distintas contribuciones de todos. Se llegó a la conclusión de que la noticia debía responder a cinco preguntas clave, sin necesidad de que tuvieran un orden explícito. Éstas fueron: qué sucedió, cómo sucedió, dónde sucedió, por qué sucedió y cuándo pasó. Los educandos lograron identificar problemas de estructura informativa de las noticias procedentes de periódicos nacionales y regionales llevadas a clase, se percataron de que algunas noticias a veces no respondían a alguna de las preguntas precedentes; además, se discutió sobre el uso y abuso de verbos impersonales (haber), la inconsistencia del empleo de los tiempos verbales en los

³ Para trabajar este tema se partió de la tipología textual tratada por María Asunción del Río (2000) en su Taller de redacción I y II. México: McGraw Hill.

textos, las violaciones a la concordancia oracional, las transgresiones y omisiones en el uso de los signos de puntuación y el abuso y mal empleo de las proposiciones subordinadas, entre otros.

Es pertinente aclarar que los contenidos de la materia eran compartidos durante cada clase, evaluados cuando correspondía y al mismo tiempo, existía siempre al final de la clase, un tiempo determinado para compartir acerca del proyecto.

Durante los siguientes encuentros los estudiantes expusieron registros fotográficos y fónicos (entrevistas) que sirvieron para organizar la redacción de sus respectivas noticias; algunos seleccionaron imágenes de Internet, otros tomaron sus fotografías, todos se documentaron, algunos presenciaron acontecimientos y los reseñaron.

Los equipos estaban conformados entre tres y cinco personas. Ellos debían organizarse para redactar un proyecto editorial -revista o periódico-, cada uno de los integrantes se hizo cargo de una sección de la publicación -a modo de un jefe redacción- para organizar todo lo referente a esa sección particular desde la diagramación hasta la corrección de estilo. Se acordó que cada uno no debía tener menos de tres noticias.

Durante el desarrollo del proyecto, el proceso de escritura de textos era orientado por el docente y se realizaban las sugerencias necesarias por equipo para mejorar la propuesta de trabajo que realizaba cada uno de ellos. Existió un momento para las asesorías, fuera de las horas de clases, cuando los estudiantes tenían la oportunidad de asistir e ir mostrando sus productos. Es importante destacar que este espacio de asesoría fue muy provechoso porque se intercambiaron conocimientos, los participantes del proyecto identificaron sus debilidades escriturarias y mejoraron en gran medida su redacción.

Finalmente, cuando los periódicos y revistas estuvieron listos, llegó el momento de la socialización por equipo. Cada uno de ellos presentó su producto, comentó su experiencia acerca de cómo se organizó para hacer el periódico o revista, informó sus inconvenientes, pero también cómo pudo solventarlos y destacó su experiencia escrituraria y, sobre todo, las dificultades que tuvieron algunos para enfrentarse a una página en blanco que a veces no los dejaba plasmar ideas propias.

Comentario y análisis de las experiencias relatadas a la luz de las teorías enunciadas

El trabajo implicado en la superación de los proyectos “Recomendaciones para leer y escribir en la Escuela Básica” y “El periódico y la revista creativa” propicia un redimensionamiento de los actos de leer y escribir. El ejercicio constante y continuado de estos actos en el aula y durante las asesorías fuera del aula de clase muestra una comprensión más profunda y compleja de estos actos como procesos de reconstrucción de significado, ejecutados en una comunidad real de lectores y escritores, con una audiencia real y no hipotética, con funciones sociales definidas de darse a conocer, de demostrar un manejo del conocimiento y las ideas como actividades intrínsecas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. El redimensionamiento de los actos de la lectura y la escritura en estas experiencias se vincula asimismo con los procesos relacionados con el quehacer investigativo en cualquier área disciplinar, pues se ejercitaron tareas y procedimientos fundamentales de la investigación, tales como la indagación, la exploración, la documentación, el relato, la reconstrucción de conocimientos, la lectura crítica de la realidad y de los textos, la observación, la entrevista, la clasificación y jerarquización del contenido, el manejo de citas y paráfrasis y la escritura de resúmenes, entre otros.

De igual forma, las concepciones de la lectura y la escritura como procesos complejos son ejercitadas mediante distintas actividades, como por ejemplo, la aclaración de los objetivos previos del acto de leer, el empleo de estrategias comprensivas, la construcción de hipótesis tentativas de interpretación, la evaluación y seguimiento mediante preguntas y conversaciones acerca de la comprensión de los textos; así como el establecimiento de una audiencia receptora específica de los textos que se producirían, el reconocimiento de las convenciones textuales relacionadas con el género producido, la necesidad de planificar y organizar los esbozos y borradores, el establecimiento de la documentación como fase germinal de las ideas, la faena de la escritura y las múltiples revisiones de borradores, entre otros.

Ambas experiencias asumen rasgos metodológicos relacionados con el taller de escritura, puesto que permiten la ocasión para escribir e impulsar la escritura como un terreno fértil en el que se conjugan perfectamente la expresión, la emotividad, la creatividad, la invención, la investigación, la rigurosidad, la claridad y la precisión; pero también que prepara a las personas para interactuar con lo inverosímil, lo inefable, lo extraordinario, lo maravilloso, lo grotesco, lo terrorífico, lo desconocido... dado que el taller de escritura, según Kohan, “...enseña que escribimos tanto para llegar a enterarnos de lo que queríamos decir como para decir lo que ya sabíamos” (Kohan, 2004: 14).

Tanto el relato del proyecto “Recomendaciones para leer y escribir en la Escuela Básica” como el del proyecto “El periódico y la revista creativa” evidencian una manera de organizar el aula de clase universitaria en función de la planificación por proyectos de duración breve que puedan ser ejecutados en un semestre y que giren en torno a la superación o realización de un eje articulador. El eje articulador del primero es el libro de recomendaciones para los docentes, el del segundo, los periódicos y revistas creativos. Cada eje articulador en tanto producto textual implica el reconocimiento de convenciones textuales vinculadas a él que han sido discutidas y estudiadas con los grupos de estudiantes, de modo que les sea más sencillo ejercitarse en la creación de textos análogos y en el ingreso a la comunidad específica que los recibe y produce como parte de sus interacciones cotidianas (docentes de educación básica y secundaria, por un lado; estudiantes, comunicadores, maestros, escritores, por el otro).

La organización y planificación por proyectos entendidos como una estrategia de organización y planificación didáctica permiten, mediante el concepto operativo de eje articulador, ahorrar tiempo y recursos, integrar temas y contenidos interrelacionados, interesar o motivar a los sujetos en su propia formación al dejarles asumir roles más activos y participativos que estimulan a su vez su sentido de corresponsabilidad.

Las dos experiencias narradas ilustran la necesidad que tenemos estudiantes y docentes de hacer nuestras prácticas más próximas a experiencias de formación, en las que esta [la formación] sea vivida como posibilidad de rehacerse, de transformarse, de reflexionarse y trascienda los límites de la escuela y la universidad para constituirse con los procesos de leer y escribir, en parte fundante y celebrante del ser y la vida interior de las personas, así como de la convivencia y la participación social. Cuando planteamos la necesidad de transformar el aula de clase en una experiencia de formación y decimos que la formación para la vida requiere de experiencias auténticas, estamos apelando a la experiencia en términos de Larrosa (2007), es decir, aquello que nos pasa o nos acontece, aquello que por su significatividad y alcance nos toca en lo más profundo de nuestro ser dejando huellas imborrables que configuran parte de nuestra vida y personalidad. Creemos que las experiencias de planificación del aula de clase en función de los proyectos, buscan aproximarse al sentido que le da Larrosa al término experiencia, dado que son una alternativa para reconstituirse y aprender en el contexto universitario, a pesar de los automatismos, la retórica pedagogizante, los imperativos administrativos, las modas pasajeras y todo el resto del bestiarario al que estamos acostumbrados en los discursos y en las prácticas de la educación, incluyendo la universitaria.

Conclusiones y recomendaciones

Podemos concluir señalando que la planificación basada en proyectos trasciende los procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en la lógica de la transmisión, para trasladarlos hacia espacios menos seguros en los que los estudiantes planifican y deciden qué proyecto hacer en un periodo lectivo, bajo qué procedimiento y qué producto puede generar.

El trabajo con proyectos en el aula universitaria propicia la oportunidad de construir, en compañía con los estudiantes, experiencias significativas de formación para la vida, llegando a trascender la lógica que entiende la escuela y la universidad como espacios de duelo, Morin(1981), atestados de prácticas desvinculadas de la realidad y llenas de banalidad que desvirtúan el sentido, la trascendencia y el derecho a una educación de calidad y de índole transformadora.

Igualmente, la universidad se ha caracterizado por presentarse como un espacio en el que el estudiante es considerado solo como receptor de conocimientos, soslayando su rol como interlocutor capaz de participar en su construcción. La modalidad didáctica presentada contribuye a dar la palabra a los educandos, contrariamente a lo que sucede en la concepción bancaria de la educación que, parafraseando a Freire (2008), se sostiene en la mera transmisión de conocimientos, muchas veces descontextualizados y en abstracto, dirigidos a sujetos aparentemente vacíos de saberes y experiencias.

La modalidad de proyectos en el aula universitaria se sostiene a partir de la integración de contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria, partiendo de un uso del discurso adecuado al tipo de lengua de nuestros estudiantes; como consecuencia, se logra trascender la posible apatía o resistencia del discente ante los discursos disciplinarios. Además, se considera la aplicabilidad práctica en el contexto local de nuestros estudiantes de los contenidos aprendidos bajo este modelo.

Nuestras concepciones como docentes y en torno a lo que es educar han tenido que cambiar para poder emplear la propuesta didáctica del trabajo por proyectos en el aula. Pasamos de la idea de una educación centrada en la enseñanza para trasladarse al aprendizaje, estableciendo compromiso y colaboración entre las personas que participan en el aula como comunidad. De esta forma, se trasciende la

cultura transmisora de la educación que entiende al educando como un depositario o receptáculo vacío que necesita ser copado de conocimientos, para dar lugar a considerar otras modalidades de enseñanza horizontalizadas, menos controladas y flexibles.

Los proyectos en el aula universitaria no solo han permitido retomar la función investigativa en los profesores y estudiantes, también han generado la consolidación de experiencias de formación útiles a la hora de resolver necesidades concretas (redactar una carta, hacer un plan de entrevista, armar un periódico estudiantil, hacer la lista de compras, responder un correo electrónico, preparar una receta, comprender las instrucciones de un electrodoméstico, etc.); pero además, se han convertido en actividades que han transformado la relación del estudiante con los procesos de la lectura y la escritura cuando se presentan como actividades cotidianas que tienen sentido en el entramado social, lo que ha contrarrestado las concepciones estudiantiles –e incluso docentes– que equivocada y desacertadamente identifican la lectura como simple decodificación y la escritura como graficado y copia de un original.

Por tanto, hemos considerado los proyectos en el aula universitaria como una de las propuestas académicas que posibilita cuestionar las estructuras mentales de nuestros estudiantes en torno a estos procesos, pero que además los invita a la reflexión y la crítica, que no se reduce a la simple identificación de vocablos, y que implica “la percepción de relaciones entre el texto y el contexto...la lectura del mundo” (Freire, 1999: 73).

Los proyectos en el aula universitaria buscan que el estudiante descubra a través de la lectura y la escritura cosas nuevas, establezca una conversación con los textos, visualice la palabra como símbolo revelador que habla de su vida y de la de los otros, que a través de ella revele el quehacer de un pueblo, del hombre, pero además que este proceso se convierta en una práctica que le permita releerse, conocerse a sí mismo, recordar experiencias de su vida para ir construyendo el sentido de la palabra propia. Los proyectos en el aula universitaria logran que los estudiantes a través de la lectura puedan conectarse con el mundo externo y su mundo interior para relacionarse con los demás y adquirir conocimientos tradicionales y construir nuevos.

La escritura que se ejerce con la realización de los proyectos en el aula universitaria logra que el participante traspase la idea de la palabra como instrumento de in-formación para aproximarse al poder del verbo como elemento de trans-formación, es decir, como fuente que invita a reflexionar acerca del mundo, el pensamiento y el lenguaje, asumidos como agentes de la acción humana transformadora que nos permita dibujar con letras sueños, realidades, historias, acciones, tertulias, encuentros... En un intento por reencontrarnos con la concepción de escritura de la que habla Ferreiro (2000), aquella identificada como objeto social y no solo como medio para aprobar una asignatura en la escuela. En este sentido, los proyectos en el aula universitaria propician el acto de escribir, buscan que los participantes desarrollen la habilidad de contar, representar, informar, pero sin olvidar que la escritura como proceso es, a su vez, un instrumento social que dota a quienes hacen uso de ella de la dicha de poder representar el mundo con palabras.

Por todos estos motivos consideramos que las experiencias aquí narradas, en conjunto con sus bases epistemológicas y sus procedimientos metodológicos, pueden constituirse a mediano plazo en *un modelo o propuesta integradora para el trabajo docente en el aula universitaria como experiencia de formación*, dado que congregan en un solo bosquejo distintas áreas disciplinares, reúnen diferentes aportes de las Ciencias del Lenguaje, la lectura y la escritura, aunadas a las Ciencias de la Educación, en particular la Didáctica, la Planificación Didáctica o las Didácticas Específicas; así como emplean a modo de eje transversal la escritura y la investigación como estrategias metodológicas para el alcance de los objetivos de la educación superior.

Por último, esta propuesta basada en las experiencias que presentamos en estas páginas, puede ser trasladada a distintos escenarios educativos en los que la escritura, la lectura, la investigación sean vías expeditas para el trabajo docente y para asegurar el ingreso y el éxito de los estudiantes a comunidades profesionales específicas y sus lenguajes disciplinares.

Bibliografía

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerda G., H. (2002) *El proyecto de aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Ferreiro, E. (2000). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Flower L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura "Lectura y vida".
- Freire, P. (1999). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- (2008). *Pedagogía del oprimido*. (Jorge Mellado, trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1998) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (13-28). México: Siglo XXI Editores.
- Kohan, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba Editorial.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, A. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, (342). 579-604.
- Morin, E. (1981). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. (Ana Sánchez, trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pérez Esclarín, A. (2006). Por una educación lectora y escritora. En Pérez Esclarín, A.; Ortiz, M; Borjas, B; Millán, Z. (Coords.). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*. (11-28). Maracaibo: Fe y Alegría Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín.
- Smith, F. (2005). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (Mario Sandoval Pineda, trad.). México: Editorial Trillas.
- Tochón, F. V. (1995). *Organizadores Didácticos. La lengua en proyecto*. (Elsa Palou de Carranza, trad.) Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas*, tomo II. Madrid: Visor.

Adriano Camacho Valbuena es Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación, con mención en Gerencia Educativa (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, 2013). Se desempeña como profesor en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y como responsable de la Unidad de Divulgación e información del Centro de Investigaciones Educativas. Además, es investigador acreditado en el Programa Estímulo a la Innovación e Investigación del MCTI e investigador en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Universidad del Zulia (LUZ).

Marlon Rivas Sánchez es Magíster Scientiarum en Literatura con mención en Literatura Venezolana (Universidad del Zulia, 2012). Se desempeña como profesor a tiempo completo en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y como coordinador del Centro de Investigaciones Educativas. Es Investigador acreditado en el Programa Estímulo a la Innovación y la Investigación del MCTI e investigador en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Universidad del Zulia. Es autor de trabajos sobre la lectura, la escritura y la literatura.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS. HACIA UNA REFORMULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Paula Andrea Cruz
aleandrea7@gmail.com
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta
Salta -ARGENTINA

Resumen

Este capítulo se enmarca en un proyecto de investigación que actualmente se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Salta y cuyo objetivo tiende a generar conocimiento situado sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación. Frente a discursos hegemónicos en los que priman visiones deficitarias sobre las formas en que los jóvenes se conectan con la cultura escrita, aquí hemos concedido importancia a la voz de los sujetos para determinar cómo encaran sus prácticas de escritura, cuáles son las principales dificultades que encuentran al momento de escribir un texto y cómo las resuelven.

Del análisis de cuestionarios realizados al comienzo del ciclo lectivo 2013 surgen como principales dificultades para escribir aquellas relacionadas con la organización de la información, la selección léxica y las cuestiones normativas. Asimismo, los estudiantes manifiestan que les preocupa no alcanzar el nivel de concentración que exige la complejidad de los textos universitarios que deben escribir y no poder responder con sus escritos a los intereses del lector.

Estos resultados escenifican la pugna entre las representaciones estudiantiles sobre la escritura y los modelos teóricos a los que adscribe la academia en relación con esta problemática, a la vez que instalan la necesidad de fijar criterios de intervención didáctica que contemplen estos modos de relación con la cultura escrita, los que en muchos casos confrontan con lo instituido.

Palabras clave:prácticas de escritura - ingresantes universitarios - intervención didáctica

Introducción

El ingreso universitario resulta una cuestión compleja en tanto significa para los estudiantes transitar un nuevo itinerario que coincide -y colisiona- con actividades laborales y familiares. Además, se debe destacar que no sólo se ingresa a una institución educativa diferente de las anteriores, sino también a una cultura académica cuyas prácticas y modos de interacción con los otros y con el conocimiento son totalmente novedosos. Por lo general, estas travesías presentan obstáculos que no se pueden sortear, con lo que la deserción y el fracaso escolar ocurren apenas iniciada una carrera universitaria. Entre estas complicaciones, la lectura y la escritura ocupan un lugar de centralidad en tanto los textos que se abordan en el sistema universitario exhiben un nivel de complejidad que opera en dos sentidos: en relación con sus temas, al ser prácticamente desconocidos, y en cuanto a los modos de apropiación por cuanto se exige de los estudiantes una serie de competencias que en muchos casos se presuponen adquiridas. Al respecto, Carlino (2003) advierte que las formas de abordaje de los textos académicos se caracterizan por la exigencia a las que se somete a los estudiantes para que atribuyan sentido a las lecturas propuestas desde

un rol inimaginado por los autores de los textos. Las diferentes textualidades que circulan en el ámbito universitario no han sido pensadas para que sean leídas por estudiantes que recién se incorporan al campo de los estudios superiores. Por el contrario, prefiguran lectores que guardan una relación simétrica con sus autores al manejar ambos los temas que se desarrollan, el lenguaje disciplinar, las teorías expuestas, etc.

La Universidad Nacional de Salta no se encuentra ajena a la problemática de la lectura y la escritura y es por este motivo que como docentes de primer año creímos necesario adoptar una actitud reflexiva frente al problema, de ahí la puesta en práctica de un proyecto de investigación gestado desde la cátedra de Comprensión y Producción de Textos de la carrera de Ciencias de la Comunicación y cuyo objetivo tiende a generar conocimiento situado sobre la lectura y la escritura de los ingresantes. Como parte de las actividades del proyecto, ni bien iniciadas las actividades académicas del año 2013, en el mes marzo, solicitamos el completamiento de un cuestionario a 210 alumnos ingresantes a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación para obtener información relacionada con sus prácticas de lectura y escritura. Teniendo en cuenta que la escritura constituye un eslabón de primer orden en la formación de los alumnos y una herramienta potente para el desempeño académico, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre lo que los alumnos y las alumnas expresan en relación con las principales dificultades o preocupaciones que poseen al momento de escribir un texto. Más que detectarlas en textos, nos pareció significativo construir conocimiento desde la propia voz de los estudiantes. El relevamiento de sus representaciones, entendiendo que éstas guardan estrecha relación con las prácticas, puede aportar elementos para la construcción de una didáctica de la escritura debidamente contextualizada.

Las bases

A través de la escritura es posible observar los modos en que los estudiantes se sitúan frente a los aprendizajes, sus reflexiones, adhesiones y oposiciones ante los conocimientos que se imparten en la universidad. He aquí la razón de su abordaje, sobre todo en un contexto particular donde las tecnologías digitales han dado lugar a nuevas prácticas comunicativas, en general, y, particularmente, han incidido en el campo académico. Esta nueva ecología ha sido estudiada por Jenkins (2008) quien se refiere a ella como “la cultura de la convergencia”, es decir, el espacio donde se estrellan viejas y nuevas prácticas comunicativas, donde las instancias de producción y reconocimiento adoptan formas impensables de escenificación. A pesar de ello, la lectura y la escritura de géneros académicos tradicionales continúan siendo las prácticas más vinculadas al aprendizaje.

En el caso particular de la escritura, objeto de este estudio, sostenemos que no debe considerarse un mero instrumento de comunicación en el universo académico. Por el contrario, y sin contemplar los soportes en que aparezca, debe orientarse no sólo a decir los conocimientos sino a transformarlos (Bereiter y Scardamalia, 1987), lo que instala la necesidad de repensar el rol de su enseñanza. Y es por ese motivo que en nuestro proyecto intentamos, en una primera instancia, descubrir las vinculaciones entre las representaciones que los ingresantes a la universidad tienen acerca de la escritura y las situaciones pedagógicas experimentadas para configurar una plataforma desde la cual proyectar el tratamiento didáctico.

Acerca de las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, Carlino (2005) destaca la escasez de las mismas en el contexto iberoamericano. No obstante, reconoce el desarrollo de estudios diagnósticos y de trabajos centrados en el reconocimiento de dificultades de la escritura y las consecuentes orientaciones metodológicas para subsanarlas. Entre otros, menciona a Arnoux et al., Battaner et al., Di Stéfano et al. o Riestra como referentes de este tipo de indagaciones. La autora menciona también algunos trabajos suyos que junto a los de Espinoza y Morales integran los únicos estudios desarrollados en el seno de las asignaturas que conforman el currículum. Frente a este panorama poco fértil, Carlino traza un inventario amplio de investigaciones que se vienen desarrollando en el ámbito anglosajón y que promocionan la escritura a través del currículum, es decir que instalan la necesidad de integrar la escritura en los programas de todas las asignaturas.

Los pasos

La información sobre las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en 2013 se obtuvo tras la implementación de un cuestionario de diez preguntas. Si bien el cuestionario no resulta un instrumento apropiado para el estudio en profundidad de las prácticas de escritura, creímos conveniente su implementación para extraer generalizaciones y responder de este

modo a los objetivos planteados. Dicho instrumento, aplicado en marzo de 2013 a un total de 210 estudiantes apuntó al relevamiento de datos referidos a:

a) Las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo durante el paso por los niveles educativos anteriores a fin de determinar las clases de texto más usuales con las que los estudiantes tuvieron contacto, las materias en que se han realizado prácticas de lectura y escritura, la cantidad aproximada de libros leídos y sus características, las formas de acompañamiento docente (si las hubiere) y los tipos de actividades de lectura y escritura realizadas durante las trayectorias previas al ingreso.

b) Los usos de las nuevas tecnologías: las características de los consumos televisivos, el tiempo que los estudiantes pasan frente a la computadora y los tipos de tareas realizadas, especificando páginas favoritas, juegos, chat, consultas de algún tipo, conexión a alguna red social, etc.

c) Las prácticas de lectura y escritura que se realizan al momento de la realización del cuestionario. Esto es: los tipos de materiales de lectura más consultados (diarios, revistas, páginas de Internet, etc.) y los tiempos destinados a esa actividad, los principales problemas que deben sortear los estudiantes a la hora de comprender un texto y las estrategias de resolución. También, el cuestionario apuntó a identificar los tiempos dedicados a la escritura, los objetivos que los estudiantes se plantean al utilizar el código escrito y las principales dificultades, preocupaciones y operaciones realizadas al momento de escribir.

Este trabajo hace foco en esta última cuestión, específicamente en el establecimiento de las principales dificultades que los estudiantes encuentran al momento de escribir un texto, y sus mayores preocupaciones. Se estima que en futuros trabajos la información relevada se cruzará con el resto de los datos del cuestionario.

En el instrumento seleccionado, se privilegió la inclusión de preguntas abiertas para poder obtener una descripción más profunda de las prácticas de escritura. Por el contrario, las preguntas cerradas se reservaron para los datos personales de los estudiantes encuestados.

En relación con las categorías utilizadas en el análisis de los cuestionarios, éstas se formularon según las diferentes dimensiones de la escritura que fueron sistematizadas por Marro y Dellamea (1993). Así, la dimensión pragmática contempla aquellas dificultades relacionadas con la adecuación de los textos a la situación retórica, a los propósitos y al lector al que va dirigido el texto; en la dimensión semántica se incluyen la pertinencia de la información, la adecuación del vocabulario a la situación y a la clase textual, la relación significativa entre las partes del texto; dentro de la dimensión sintáctica se encuentran los problemas de estructuración de las frases y oraciones, el orden lógico de los elementos, la presencia de todos los constituyentes sintácticos; la dimensión morfológica atiende a las dificultades surgidas a propósito de la selección léxica, la concordancia gramatical, la elección de la persona gramatical, del tiempo y del modo verbal correctos, entre otros. Finalmente, a la dimensión notacional pertenecen los problemas de puntuación, ortografía y acentuación.

El análisis residió en la lectura detallada de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 9 del cuestionario (“Cuando debes componer un texto: ¿qué dificultades encuentras? ¿Qué es lo que más te preocupa? ¿Qué operaciones realizas al momento de escribir?”) y en la posterior ubicación de las respuestas según las categorías fijadas con anterioridad. Se procuró que el proceso de categorización se ajustara a criterios de exhaustividad (inclusión de las respuestas de todos los cuestionarios) y exclusión (ubicación en una sola categoría).

Los resultados

La mayoría de los estudiantes destaca como dificultades las relacionadas con las cuestiones normativas, es decir con la dimensión notacional de la escritura, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

[la principal dificultad es que] me olvido de poner signos de puntuación. Lo que más me preocupa es no tener errores de ortografía. Primero escribo en una hoja aparte, analizo si me parece bien lo que escribí y luego lo paso en una hoja nueva. (María G.) (El énfasis en este ejemplo y en los que siguen es nuestro).

Cuando compongo un texto mis dificultades y debilidades son los errores de ortografía, las tildes. En el momento de escribir planteo la idea a la que me quiero referir en un borrador, una y otra vez, y la desarrollo en la compu en limpio. Lo bueno que tengo de ahí es me salta cuando tengo errores o me como alguna letra (Abigail T.).

Mi principal dificultad a la hora de escribir son los errores ortográficos, la falta de coherencia y obviamente los problemas con la caligrafía. Normalmente siempre realizo dos o tres apuntes antes de presentar el texto final (Clara G.).

Las dificultades que se me plantean son la falta de ortografía (Daiana C.).

Cuando hago sólo notas o apuntes personales no tengo dificultades, pero cuando debo componer textos con mayor formalidad tengo problemas de ortografía, caligrafía [...] Lo que más preocupa es que el texto no sea el que espera el profesor (o el que me lo pide) (Darío A.).

[Me preocupa] tener una buena ortografía, gramática y caligrafía. Siempre trato de tener un diccionario o enciclopedia a mano (Luciana R.).

Me preocupa la ortografía, me preocupo por argumentar de forma que no pueda entender lo que quiero decir. Realizo borradores y voy modificando las partes que no tengo claras, releo una y otra vez (Celeste R.).

Lo que me dificulta es poner acentos a las palabras y a veces dónde va una coma (Jorge A.).

Por mucho tiempo esta dimensión fue la más ponderada por el sistema educativo. En los ejemplos subyace una representación que asocia a la escritura como un producto y no como un proceso, siendo la prescripción el fundamento de las prácticas de escritura. La preocupación se centra en elementos codificadores entre los que sobresale la ortografía. También se señalan la puntuación, la acentuación y la caligrafía. Probablemente, hay una conciencia de que el avance de la tecnología y el consecuente uso de un tipo de escritura abreviada y libre de normas como la que se utiliza en los mensajes de texto, en el chat y en otras formas de comunicación virtual impactan negativamente en la producción escrita de textos académicos. Esta hipótesis cobra aún más valor si se considera que la mayoría de los encuestados son jóvenes, sector generacional que resulta el más familiarizado con las nuevas tecnologías.

Un porcentaje también elevado reconoce que sus problemas de escritura atañen a la dimensión semántica:

Mi dificultad es que a veces no encuentro las palabras para decir con otras expresiones lo mismo y eso a veces me preocupa y suelo poner las ideas que tengo por separado y después las junto y armo un texto (Juan Pablo H.)

Al momento de componer un texto, la dificultad que encuentro es a veces no encontrar la palabra correcta para escribir lo que quiero expresar. Escribo con el cuidado de no cometer errores ortográficos (Ivana L.).

Me dificulta a veces el cómo usar las palabras correctas y de qué manera expresar mi idea. Me preocupa que los demás no entiendan lo que trato de decir por medio de lo escrito o que al leerlo suene ridículo. Escribo en borradores y voy releendo lo anterior, por si necesito cambiar una idea o expresión” (Jeremías S.).

Dificultades: a) Encontrar sinónimos; b) No repetir varias veces la misma palabra o idea y c) algunas veces no sé cuándo debo dejar de escribir o de desarrollar una idea” (Juan M.).

La dificultad que encuentro es la de tener que evitar la repetición de palabras, lo cual me obliga a la búsqueda de un sinónimo adecuado para el tema (Agustín P.).

Tengo poca imaginación o me cuesta a veces encontrar las palabras (Sebastián E.).

[Me preocupan] mis errores de ortografía, el no repetir las mismas palabras varias veces. Trato de escribir con el diccionario al lado (Claudia O.).

Como vemos, la preocupación no está tanto en el nivel de informatividad desplegado en los textos o en la pertinencia de la información, sino que es el vocabulario lo que produce cierta sensación de inseguridad, es decir que se privilegia un manejo restringido de las competencias lingüísticas que no coincide con una situación de escritura real y concreta.

En un número similar al caso anterior, y también dentro de la dimensión semántica, se han relevado expresiones de estudiantes para quienes la organización del texto resulta la principal dificultad al momento de la escritura:

La dificultad que encuentro en mí es que tengo claro lo que voy a escribir pero al escribir no soy coherente. Lo que me preocupa más de mí es hacer textos claros para que se entiendan y el otro ámbito es el de la ortografía. De mi parte quiero superar estos problemas y sé que con el tiempo lo lograré (Franco F.).

A la hora de empezar a trabajar un texto, mis dificultades son escoger de forma adecuada la manera en que voy a escribir el texto, cómo va a ir ordenado y por último usar palabras acordes y adecuadas al tema escogido. Mis operaciones son realizar un esqueleto y planificación principal del texto, antes de empezar (Antonella F.).

[Mi dificultad es] encontrarle el hilo al escribir, porque siempre me voy por las ramas (Estela C.).

Cuando compongo un texto la dificultad que se me presenta es cómo ordenar las ideas que tengo. Y para poder armar lo que quiero decir, tomo nota por aparte de rasgos y puntos principales de la información que poseo (Alejandra C.).

Me cuesta muchísimo el poder armar un texto, ya que no tengo una buena preparación no puedo escribir un texto sin que me cueste horrores. Me preocupa el no poder redactar un buen texto, el no poder llegar a rendir un buen nivel académico. Antes de escribir primero me informo (Ariana G.).

...como dificultad, la manera de armar el texto y lo que me preocupa es tratar de tener la mayor cantidad de información para armar textos y utilizar los conectores correctos y [evitar] los errores ortográficos (César C.).

Si bien la idea de que el texto es algo que requiere pensarse o “armarse” constituye una preocupación necesaria para la producción académica, sorprende el modo en que aflora la incapacidad para poder explicitar los aspectos lingüísticos que intervienen en los procesos de escritura que los estudiantes experimentan a diario. Esto se evidencia en referencias imprecisas del tipo: “siempre me voy por las ramas”, “hacer textos claros para que se entiendan”, sin advertir que, por ejemplo, es la coherencia la propiedad que los preocupa.

También una cantidad significativa de estudiantes expresa que se les presentan inconvenientes en la dimensión pragmática, fundamentalmente en cómo empezar a escribir:

La dificultad que se me plantea es cómo empezar. Lo que más me preocupa en ocasiones es el orden. La operación que realizo al momento de escribir es investigar. (Ivana A.).

La dificultad es cómo empezar; me preocupa cómo expresarme (Ángel G.).

La dificultad que encuentro es cómo comenzar y lo que más me preocupa es tratar de captar completamente la atención y que el texto sea diferente al de los demás. Al momento de escribir leo nueva información o frases y realizo un plan antes de comenzar (Paula V.).

Para escribir un texto, la primera dificultad que tengo es la introducción, ya que siempre me cuesta empezar el texto y a la vez me preocupan los errores de ortografía (Dalma M.).

Cuando debo escribir un texto, el principal problema que encuentro es el cómo empezar y una vez resuelto eso me queda otro, la redundancia. Lo que me preocupa es que el texto salga monótono, muy redundante o poco entendible al lector, depende de quien sea el lector. Al momento de escribir, consulto diccionarios o otros libros (Lautaro S.).

La consideración por el lector también constituye otra de las preocupaciones relevadas dentro de esta categoría:

Lo que más me preocupa es que no se entienda el punto al que quiero llegar y que al lector no le guste. Escribo en la computadora y lo releo y corrijo lo que no me agrada (Celeste V.).

Lo que más me preocupa a la hora de realizar un texto es que no concuerde con lo que se me haya pedido. En los casos que me pasa esto, releo lo escrito y voy viendo qué más puedo o agregar o tal vez qué palabras debo sacar (Karen F.).

[la principal dificultad es] unir las ideas para que el texto tenga coherencia. [Me preocupa] que la persona que lee el texto pueda comprenderlo (Sofía S.).

Cuando debo componer un texto me es difícil seguir el orden específico, me preocupa que mis pensamientos y opiniones no sean entendidas o no queden claras mis ideas. Al momento de escribir siempre tengo en un papel la superestructura de los textos, su clasificación y un diccionario (Verónica O.).

Encuentro dificultades al comenzar un texto en las primeras palabras, me cuesta un poco. Lo que más me preocupa a la hora de escribir es que sea entendible, coherente y que no sea aburrido para el que lo lee (Kevin R.).

La dificultad que encuentro es encontrar las palabras justas para plasmarlo. Lo que más me preocupa es que lo que esté redactado no sea comprendido (Rebeca M.).

En las respuestas no aparecen como preocupaciones otras cuestiones del “problema retórico” (Flower y Hayes, 1996) tales como pensar en el tópico, en las exigencias que plantea el tema, en el rol que deben cumplir como escritores. Se desconoce si efectivamente se trata de nociones que no constituyen dificultades para los estudiantes o que no se explicitan por un desconocimiento de ellas, situación que nos obliga a realizar modificaciones en el instrumento metodológico. No obstante, el énfasis puesto en la generación de ideas y en la consideración del auditorio patentiza la importancia concedida a las operaciones mentales, lo que resulta un elemento facilitador para el desarrollo de prácticas de escritura adecuadas. Efectivamente, el hecho de concebir la escritura como un problema constituye una representación favorable para robustecer vigorizar las prácticas escriturarias.

Finalmente, la dimensión sintáctica es la que presenta menos inconvenientes, desde la óptica de los estudiantes:

Al componer un texto las dificultades que se me presentan son las de organizar las oraciones o tratar de expresarme adecuadamente siendo metafóricamente pero antes de realizar una escritura realizo un borrador, lo leo y releo, para verificar algún error o agregarle algo más (Matías G.).

Las dificultades que se me presentan en la mayoría son organizar las oraciones para que queden coherentes. (Celeste V.).

Nuevamente, y tal como se desprende de los ejemplos anteriores, la ausencia de metalenguaje da cuenta de un desconocimiento de los diferentes niveles en que se organiza un texto, fundamentalmente, a nivel micro.

Todas estas dificultades aparecieron en algunos trabajos prácticos que debieron resolver los estudiantes tiempo después de la aplicación del cuestionario. En estos materiales se pudo observar, además, la presencia de otras “limitaciones” que no fueron explicitadas en el cuestionario y que operan en torno de la construcción enunciativa, la inclusión adecuada de citas, la conexidad, el desarrollo y jerarquización de la información, entre otras. Al no existir una conciencia de que estos aspectos también forman parte de la escritura, indudablemente se producen textos que no cumplen con las normas que rigen en la comunidad académica.

Como se puede apreciar, en los testimonios resuenan ecos de las experiencias vividas por los sujetos en relación con el abordaje de la escritura durante el secundario. Probablemente, la enseñanza de la escritura priorizó aspectos superficiales como la normativa frente a cuestiones sociodiscursivas que hubiesen garantizado un desempeño óptimo de su rol como escritores. Sobre la enseñanza de la composición escrita, Camps (1994) reconoce dos modelos didácticos: el propuesto por Mosenthal y el de Hillocks. En este sentido el énfasis otorgado a las cuestiones semánticas y notacionales se vincularía al modelo académico de Mosenthal, definido como un tipo de enseñanza de la escritura de corte conductista que privilegia el desarrollo de normas gramaticales y al modelo directivo de Hillocks cuyos objetivos se orientan de manera precisa al estudio formal y gramatical del código escrito mediante la ejercitación constante. Más allá de la denominación que reciban dentro de una teoría o de otra, en estos modelos los

contenidos gramaticales no se relacionan con el aprendizaje de las prácticas discursivas y es así como los estudiantes conciben a la escritura en este estudio.

Por otra parte, en quienes centran la principal dificultad en el cómo empezar subyace una representación que liga a la escritura con una tarea instantánea, en contraposición a la idea de proceso que incluye etapas tales como la planificación, la revisión, la autocorrección, la autocrítica y la reflexión (Wells, 1987).

Frente a estas representaciones que obstaculizan el modo de encarar la escritura en el contexto académico, emergen como aspectos que se deben potenciar dos datos que también surgieron de los cuestionarios y que fueron formulados por quienes ven al texto como un todo que presenta una organización que va más allá del nivel léxico y ortográfico y por aquellos que advierten la dimensión retórica de la escritura, es decir la presencia de un lector a quien van dirigidos los textos y que, en definitiva, es quien les asigna un sentido. Potenciar estas visiones de la escritura, intentar superar otras son sin duda un desafío que se debe contemplar en el diseño de estrategias pedagógicas más reales e inclusivas. Dicho diseño debería tratar de revertir las dificultades reconocidas por los mismos estudiantes e integrar aquellas que no se representan como tales.

Consideraciones finales

Frente a discursos hegemónicos en los que priman visiones deficitarias sobre las formas en que los jóvenes se conectan con la cultura escrita, aquí hemos concedido importancia a la voz de los sujetos para determinar cómo encaran sus prácticas de escritura y cuáles son las principales dificultades y preocupaciones que encuentran al momento de escribir un texto. Al recuperar sus voces, hemos intentando anclar el trabajo en una realidad concreta. Esa realidad muestra que los enunciados analizados dan cuenta de prácticas de escritura accidentadas, centradas en la mayoría de los casos en el carácter normativo y prescriptivo de los textos y en un conocimiento endeble de los procesos cognitivos de la planificación textual.

Desde aquí pretendemos teorizar y no plantear un itinerario al revés para que la producción de textos adquiera relevancia para nuestros estudiantes, para que éstos puedan comprender que los textos son algo más que simples medios de comunicación. Esto será posible si, como lo plantea Carlino (2004), la enseñanza de la escritura se encara desde una plataforma asentada en la responsabilidad de todos los actores universitarios.

Bibliografía

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2) [revista virtual]. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewfile/12289/11146.html>
- (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. *Leer y escribir en la Universidad. Serie Textos en Contexto*, 6, 5-21.
- (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, I (336), 143-168.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marro, M. y Dellamea, A. (1993). *Producción de textos*. Fundación Universidad a distancia "Hernandarias": Buenos Aires.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto* I, 73-110.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. *Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, 57-72.

Patricia Andrea Cruz es magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta. Se desempeña como profesora adjunta de Teoría y Crítica de Espectáculos y Medios y como jefa de trabajos prácticos de Comprensión y Producción de Textos en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta.

LAS DECISIONES RETÓRICAS DE ESTUDIANTES CUANDO ESCRIBEN

Sergio Gustavo Grabosky

sergrabs@gmail.com

María Celeste Romero

mcr_2421@hotmail.com

Universidad Nacional de Salta

Salta - ARGENTINA

Resumen

La escritura es una actividad que demanda del escritor la resolución de problemas, tanto de índole semántica como discursiva y del orden retórico. El escritor debe resolver qué decir, pero también cómo decirlo. Pensar en el destinatario, en las intenciones y en los posibles efectos, buscar las maneras más adecuadas a dichas intenciones, a la clase textual elegida y al público lector serían rasgos de experticia de los productores, según explican Scardamalia y Bereiter (1992) en el modelo “transformar el conocimiento” (46-48). También, en el proceso de escritura, la cuestión retórica se relaciona con la función epistémica, en tanto el acto de reelaborar la información para adecuarla a situaciones comunicativas específicas cumple funciones de generación de conocimientos.

A la luz del concepto de práctica de escritura y de lectura de Roger Chartier (1992) nos interesa en este trabajo ir más allá de la clasificación de escritores en expertos y novatos y llegar a comprender cómo resuelven el problema retórico a la hora de escribir en el ámbito académico, en el primer año de la universidad.

Si se considera que los alumnos ingresantes comparten una serie de circunstancias, prácticas y técnicas para la producción escrita, podemos pensar en una comunidad de escritores y encontrar así elementos compartidos y particularidades a través del análisis de sus producciones. Tratar de comprender cómo escriben, qué decisiones toman y cómo enfrentan la tarea de escritura servirá para la mejora de la práctica, pero también nos permitirá la investigación sobre esta comunidad particular. En esta ponencia se analiza un corpus acotado al ítem 10 del cuestionario inicial, realizado entre los alumnos en el inicio del año escolar. La consigna solicita escribir un texto -narrativo, expositivo o argumentativo- de 15 a 20 renglones de extensión, contestando la pregunta: ¿qué piensas sobre la lectura y escritura?

Palabras clave: alfabetización académica - escritura en todas las áreas del currículum - comunicaciones

Introducción

¿Cómo enfrentan la escritura los alumnos ingresantes? ¿Cómo resuelven el problema retórico? ¿Qué experiencias de escritura previas se actualizan en el escribir de estos estudiantes?

Preguntarse acerca de la escritura de los alumnos de primer año y analizar sus producciones tiene el sentido de buscar huellas en los textos que nos hablen de las habilidades y estrategias de escritura de este grupo de alumnos, manifiestas en las decisiones tomadas en la redacción, sobre sus prácticas de escritura, sobre las dificultades a la hora de llevar adelante la comunicación escrita y sobre la distancia o cercanía que

media entre sus producciones y lo que la academia espera de sus escrituras. Con esa intención, en el marco de la cátedra Comprensión y Producción de Textos de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta (UNSA) y del Proyecto de Investigación N°2022 del Consejo de Investigaciones de la UNSA -CIUNSA- se realiza, al inicio del año lectivo, un cuestionario a los estudiantes del primer año, orientado a conocer sus experiencias previas como lectores y escritores. En esta ponencia se trabajará en particular con el análisis de la consigna10: ¿Qué piensas sobre la lectura y la escritura? Refiérete a estas prácticas o a una de ellas en un texto (narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo) cuya extensión oscile entre los 15 y 20 renglones.

¿Por qué el problema retórico en particular?

Resulta altamente significativo analizar cómo resuelven el problema retórico en los primeros escritos los estudiantes de la cátedra, al comenzar el año lectivo, en tanto, esto nos da un parámetro de las estrategias de escritura consolidadas a lo largo del nivel secundario o en los trayectos anteriores de cada estudiante, al enfrentar una carrera nueva. En este sentido tiene un valor diagnóstico para la cátedra, pero también un valor investigativo, porque permitirá comprender las prácticas de escritura de una comunidad de escritores en el momento inicial de sus estudios superiores. Queda latente la posibilidad de realizar análisis comparativos con posteriores producciones escritas del mismo grupo para ver en diacronía la incorporación de las nuevas prácticas de escritura en el ámbito universitario.

Sabemos que la escritura como práctica social es una actividad desarrollada por diversos grupos o comunidades de escritores, pero también por los sujetos que integran esos grupos. A su vez, sabemos que la noción de práctica de escritura está definida por los modos de obrar, las decisiones de estilo, género y temas, los usos tecnológicos y de soportes, las finalidades o propósitos y los tipos de relación entre escritores y el oficio, que determinan un abanico variado de escritores y comunidades de escritores posibles, que superan ampliamente el singular del modelo cognitivo teórico, que intenta explicar esta tarea desde el procesamiento mental llevado a cabo por el escritor abstracto.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que hay un colectivo que puede definirse en los términos “alumno ingresante” o “estudiante del primer año de la universidad”, suponiendo que sus integrantes comparten la experiencia del paso del nivel secundario al universitario, objetivos más o menos comunes, decisiones conjuntas acerca de estilos, género y temáticas sobre las que escribir, usos y soportes de escritura similares, sin dejar por ello de reconocer las particularidades de cada quien. Una comunidad de escritores conformada por estudiantes que acarrean la experiencia de escribir en el nivel secundario, aunque no desconocemos que varios de nuestros estudiantes son adultos que provienen del mundo del trabajo o han pasado ya por el cursado de otras carreras previas, y que se acercan a un campo del conocimiento específico, en nuestro caso el de las Ciencias de la Comunicación. En definitiva, una característica de este grupo, compartida por todos sus integrantes es el estado de cambio de esfera social a la que se enfrenta, y por la utilización de nuevos tipos textuales propios del ámbito académico. Mirar estas primeras producciones será interesante para conocer qué herramientas traen construidas, para tratar de comprender situaciones que se generen en cada trayecto formativo, a lo largo del primer año.

Marco teórico

Para el análisis de las producciones de los estudiantes nos circunscribimos a un marco lingüístico, basado en los modelos cognitivos que explican el proceso escritor, particularmente el de Flower y Hayes (1996: 72-110) y el de Scardamalia y Bereiter (1992: 43-64). El primer modelo señala los tres procesos básicos de planificación, traducción y revisión. Estos procesos son jerárquicos y recursivos, en tanto se desarrollan a lo largo del proceso de redacción y cualquier decisión afecta a los otros en cualquier momento de la realización del texto escrito. El segundo modelo diferencia *el modelo de decir el conocimiento* -el autor elabora su texto a partir de la recuperación de datos de su memoria, de manera más o menos literal- del *modelo de transformar el conocimiento* -el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (espacio conceptual) y los requerimientos discursivos del contexto en el que escribe.

Desde la Didáctica de la Escritura, Daniel Cassany (1995) retoma el modelo de Flower y Hayes, considerando la escritura como un proceso que busca resolver un problema de comunicación, que plantea objetivos y que ve en el texto esa función retórica, el medio para conseguir algo concreto:

Escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado: pedir trabajo, expresar un sentimiento de pesame, aclarar dudas, etc. El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos

a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que damos a este problema (Cassany, 1995: 149).

Al mismo tiempo el autor especifica en qué consiste:

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor (Cassany, 1995: 149).

Y señala que:

...es el elemento más importante al principio del proceso de composición. El autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el perfil de la audiencia (edad, intereses, qué sabe, etc.) el tema (difícil, conocido, etc.), el tiempo (urgente o no) [...] El análisis correcto de todos estos aspectos es el primer paso para la elaboración de la solución al problema: el texto (Cassany, 1995: 149).

De la relación de los dos modelos -el de Flower y Hayes (1996) y el de Scardamalia y Bereiter (1992)-, surge que el problema retórico es fundamental para analizar la capacidad comunicativa escrita de un escritor. La capacidad de pensar en los propósitos que se persiguen con la escritura, la adecuación a un público y la consideración de la relación entre emisor-receptor, permite distinguir una producción de novatos y expertos, en tanto estos últimos problematizan la labor de escritura, ven en ella un desafío a superar y no una mera instancia repetitiva de lo que se tiene como datos sobre el tema. La función epistémica estaría vinculada a esta capacidad de problematizar la tarea de escritura, pensando en la forma de la comunicación escrita, de acuerdo a destinatarios específicos y a la necesidad de transformar el conocimiento a través de la actividad de redacción.

Marco metodológico

En este trabajo se procede a realizar un análisis cualitativo del corpus, conformado por quince respuestas a la consigna diez del cuestionario inicial de la asignatura Comprensión y Producción de textos de la carrera Ciencias de la Comunicación de la UNSa., del año 2013 (Ver Anexo).

Para abordar el corpus se utiliza el análisis de contenido. El abordaje inmanente de cada escritura se hace en un primer momento desde los elementos ya enumerados en el marco teórico, oscilando entre la descripción y la reflexión sobre las decisiones lingüísticas y discursivas tomadas por los autores, en relación con la cuestión retórica. Las primeras categorías de análisis del corpus, surgen del concepto mismo de cuestión retórica:

- ✓ Situación de Comunicación:
- Perfil de la audiencia (edad, intereses, qué sabe, etc.)
- Tema (difícil, conocido, etc.)
- Tiempo (urgente o no)...
- Propósitos de escritura
- Adecuación a un público
- Consideración de la relación entre emisor-receptor
- Problematización de la escritura
- Decisiones de la forma de la comunicación escrita.

Estas categorías teóricas permiten mirar el corpus desde la consigna dada, determinante de las condiciones de la comunicación. A partir de este primer análisis del corpus se procede a considerar los grados de consideración de cada elemento que han quedado reflejados en indicadores específicos: selección léxica, adecuación a la superestructura de una clase de texto, grado de normalización de la escritura, informatividad de la producción. En este segundo análisis realizamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo enfrentan la escritura los alumnos ingresantes? ¿Cómo resuelven el problema retórico? ¿Qué experiencias de escritura previas se actualizan en el escribir de estos estudiantes?

Así, se llega a realizar un análisis comparativo de las distintas producciones prestando atención tanto a las generalidades como a los elementos particulares que surgen en el ejercicio de contrastación de las producciones.

Análisis del Corpus

La consigna dada y la situación de comunicación construida

Una materia inicia el año con un cuestionario sobre consumos. Se explica la importancia de contestarla en tanto se transforma en una carta de presentación. Se rompe el pacto de las encuestas porque llevan el nombre de cada quien. A los fines de la investigación se preserva esta información, pero es un condicionante en las respuestas brindadas por los estudiantes.

En particular, el desarrollo del punto 10 que pide la redacción de un texto estará fuertemente condicionado por el hecho de que no sea una escritura anónima.

Se trata entonces de un escrito escolar o escolarizado, en el sentido de que está marcado por la asimetría entre quienes escriben y los destinatarios: docentes de una cátedra nueva, de una carrera nueva. Todo esto condiciona la producción y se transforma en un problema retórico, en tanto se sabe que el ámbito académico sitúa al estudiante en el lugar del que es evaluado. Se sabe que el docente de comprensión y producción de textos valora la producción escrita y califica a quienes producen ese escrito.

El principal propósito de redactar en este contexto será el de ser aceptado, aprobado por ese docente, lector crítico que espera algo de quien escribe.

Por otra parte la consigna restringe la extensión a 15-20 renglones y utiliza tecnicismos al explicar tramas. También restringe la temática. A partir del poco tiempo de redacción para completar la encuesta ellos deberán entregar el primer trabajo escrito a sus docentes nuevos.

Análisis inmanente de cada producción individual:

En un primer análisis inmanente de cada producción¹, arribamos a la descripción de los textos que sistematizamos en el siguiente cuadro:

Texto	Extensión y Organización	Persona/s Gramatical/es	Trama/s	° de normalización	Registro	° de Informatividad
C1	1 párrafo 3 oraciones	1º Persona del plural. 3º Persona del singular.	Explicativa.	Bajo	No formal.	Bajo.
C2	3 párrafos 6 oraciones.	1º Persona Formas impersonales y 3º persona.	Explicativa.	Bajo	Léxico académico	Intermedio
C3	2 párrafos 3 oraciones.	1º Persona del plural.	Explicativa	Intermedio	Léxico accesible.	Bajo
C4	3 párrafos 8 oraciones	1º Primera Persona.	Explicativa	Intermedio	Registro académico.	Bajo
C5	2 párrafos 2 oraciones.	1º Persona	Explicativa.	Intermedio	No formal. Léxico accesible.	Bajo
C6	2 párrafos 8 oraciones	1º Persona del Singular y el Plural.	Texto explicativo.	Intermedio	Registro académico.	Bajo
C7	3 oraciones 2 párrafos	3º Persona del Plural y del Singular.	Argumentativa	Bajo	Registro no académico.	Bajo
C8	1 párrafo, 1 oración.	1º Persona	Informativa.	Bajo	Registro No académico.	Intermedio
C9	5 oraciones 5 párrafos.	Primera persona	Explicativa.	Bajo	Registro sencillo.	Bajo
C10	6 oraciones 5 párrafos	1º Persona del Singular.	Explicativa.	Bajo	Registro no académico.	Bajo
C11	7 oraciones, 5 párrafos	3º Persona del Singular y del Plural. 1º Persona del singular.	Argumentativa	Bajo	Registro académico	Bajo
C12	5 oraciones, 3 párrafos.	1º Persona.	Explicativa.	Bajo	Registro no académico.	Bajo
C13	5 párrafos, 7 oraciones.	1º y 3º Persona del Singular.	Informativa	Bajo	Registro formal	Bajo
C14	3 párrafos, 4 oraciones.	1º Persona del Singular.	Explicativa.	Intermedio	Registro no académico.	Bajo
C15	6 párrafos 7 oraciones.	1º Persona del Singular y del Plural.	Explicativa.	Bajo	Registro no académico.	Bajo

Cuadro 1: Descripción de los textos del corpus.

¹Tanto el corpus reproducido en el Anexo, como la cita que se haga de los textos del corpus se indicarán con la letra C más un número de orden y las transcripciones serán textuales, incluso con los errores con los que fueron producidos.

Análisis comparativo de los textos del corpus:

Después de este primer análisis descriptivo individual se procedió a realizar un análisis comparativo. Así, es notable la ausencia de títulos, a pesar de que la consigna solicitaba producir un texto. El único texto que opta por iniciar con un título es el C6 Texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. Los textos C10 y C13 no tienen título inicial, pero sí un subtítulo; El CIU (C10) y Hoy juega la selección Argentina (C13).

En cuanto a la extensión, diferenciamos los que tienen una extensión suficiente para desarrollar un texto más o menos autónomo de la consigna y que se pueda considerar tal, de la producción C8 que por su mínima extensión solo puede considerarse una respuesta suelta a una consigna.

Al comparar la organización en párrafos y oraciones, vemos que se pueden diferenciar los que poseen un único bloque indiferenciado de los que se organizan en párrafos y de los que construyen oraciones-párrafo.

Párrafo único	Párrafos organizativos de las oraciones	Indiferenciación entre párrafos y oraciones
C1; C8	C2, C3; C4; C6;C7; C10; C11; C12;C13;C14;C15	C5;C9;

Cuadro 2: Estructura de los textos del corpus en párrafos

En cuanto al contenido de los textos y el desarrollo del tema dado por la consigna, podemos apreciar que la mayoría desarrolló lo solicitado, a excepción de los textos C6, C10 y C13, que modificaron el tema. El primero desarrolló una valoración de las tramas argumentativas, expositivas, narrativas, que aparecen mencionadas en la consigna. El segundo desarrolló la experiencia en el ciclo de ingreso universitario, haciendo un relato experiencial sobre haber cursado el mismo. El tercero cambió el tópico al futbolístico, dedicando solo la oración inicial al tema solicitado. La comprensión de la consigna en estos casos separó el pedido de hablar de la lectura y escritura del otro elemento de la consigna, que refería a producir un texto. De esta manera se explica esta decisión a la hora de escribir. También puede interpretarse que la mayoría ha podido centrar el discurso en torno al tema señalado, aunque hay grados en su desarrollo, evidenciados en la extensión y la utilización de ideas más o menos elaboradas y más o menos cercanas a lugares comunes en torno a la temática.

Podemos reconocer algunas ideas recurrentes en torno a la lectura y la escritura que aparecen en los textos del corpus:

- Lectura y escritura vinculadas a la imaginación (C7, C9, C11, C15)
- Lectura y escritura como herramientas para comunicarnos (C1, C8, C13, C15)
- Lectura y escritura como herramientas para informarnos (C1, C7, C9, C15)
- La lectura y escritura como herramienta para el conocimiento, el estudio, etc. (C3, C4, C15)
- Internet hace que se lea y se escriba menos y/o mal (C1, C11)
- Lectura y escritura desarrolladas en los entornos digitales actuales (C4, C7)
- Lectura y escritura para la mejora del vocabulario, la expresión y la agilidad mental (C2, C5, C7, C10, C12, C14, C15)

En cuanto a la elección de la persona gramatical podemos ver que los textos opinativos optan por la inscripción del yo (C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C12 y C14) siendo la opción mayoritaria.

Así, la estructura primera persona más verbo de pensamiento aparece en varios textos, por ejemplo: “Pienso que la lectura y la escritura facilitan la expresión...” (C2). Este mismo texto cambia a formas impersonales y en tercera persona para iniciar una referencia histórica al origen de la escritura.

La primera persona también permite responder la consigna desde la vivencia y el involucramiento subjetivo: Siempre fue propósito en mi vida estudiar, por lo que la lectura y la escritura están siempre presentes (C4).

En el texto C9 prima el yo para manifestar los gustos de la escritora y desde allí desplegar un texto valorativo: “Siempre me gusto mucho la literatura...” (Sic) (C9).

La primera persona se utiliza entonces en relación con una estrategia comentativa, marcada por la inclusión de la propia voz en el texto. La apelación al gusto, a la propia experiencia son estrategias vinculadas con esta selección. Asimismo los textos más valorativos, que toman una postura sobre el rol de la lectura y escritura, tienden a favorecer el uso de la primera persona. Por eso la expresión de la

subjetividad del lenguaje se da a partir del léxico y el sistema deíctico referido a personas. Así los alumnos generan una expresión propia, desde la perspectiva del hablante.

El empleo de la deixis personal en la mayoría de los casos permite que queden expuestas las personas del discurso, es decir las que se encuentran presentes en el momento de enunciación, y a su vez las ausentes.

Veamos los siguientes casos:

... solo quiero expresar brevemente que la lectura y la escritura nos proporcionaron una herramienta muy importante para poder comunicarnos (C8).

O el siguiente:

Pienso que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para todas las personas ya que nos ayudan a expresarnos, tener una buena escritura y vocabulario mucho mas rico (Sic) (C5).

En cambio, el uso de la tercera persona, una forma más artificial de escritura, se vincula con una postura más académica, marcando una borradura del sujeto y va de la mano con una escritura impersonal. En este sentido la tercera persona permite un simulacro de objetividad.

La primera persona del plural no es utilizada estratégicamente en su doble uso, inclusivo/exclusivo de un lector construido, sino que se usa en aquellos textos en los que el escritor se posicionó en el lugar de adolescente que valora la escritura en relación con la tecnología actual.

Si se analiza el texto C3 vemos que la opción es la primera persona del plural con un enunciador que se presenta como usuario de la lectura y que reflexiona sobre la misma. Se trataría de un nosotros inclusivo, en tanto el lector puede sentirse parte de ese colectivo.

Como pudimos apreciar en la mayoría de los textos del corpus, hay una mezcla de personas gramaticales, que en muchos casos no parece ser una opción consciente sino una fluctuación azarosa, fruto de la falta de conocimiento de ese aspecto de la gramática textual.

En cuanto al grado de normalización de los textos, en general es bajo. Vemos como un elemento recurrente la distancia de las producciones de la norma culta, propia del ámbito académico. Las dificultades más notables son las siguientes:

- Problemas notacionales, ortográficos.
- Puntuación no estandarizada (por ejemplo, la coma usada en lugar del punto y seguido).
- Problemas en la regencia de las preposiciones.
- Problemas sintácticos.
- Problemas de concordancia gramatical.
- Problemas de cohesión por repeticiones innecesarias.
- Problemas de coherencia, en el desarrollo de las ideas trabajadas.
- Ausencia de citas.
- Léxico general, no técnico.

Un elemento que acerca las producciones a la norma culta es la utilización correcta de conectores. Así por ejemplo el texto C3 es una producción de un texto simple, pero estructurado.

En cuanto a la organización superestructural vemos que la mayoría eligió la trama explicativa. En algunos casos se avanza hacia el comentario valorativo pudiéndose considerar que hay una aproximación a lo argumentativo. La estrategia explicativa más usada es la definición, mientras que se nota la carencia de citas de autoridad. En el caso C11 se emplea la función apelativa en tanto concluye con una invitación a nunca dejar de leer, apelando a frases habituales en los discursos prolectura. Por ejemplo: “Podemos estar presos físicamente, pero libres en nuestra mente [...] y leer abre la mente, los ojos y el alma” (C11).

El texto C13 desplegó un texto informativo (noticia deportiva) al no contestar la consigna de acuerdo al tópico solicitado.

Hacia la comprensión de las formas de resolución del problema retórico

El análisis de cada texto del corpus permitió, a través de la descripción, ver las estrategias y las decisiones discursivas tomadas en torno al problema retórico que la actividad de escritura les planteó. Qué recursos emplearon los alumnos para resolver el problema de poder estructurar un texto en pocos

renglones y en poco tiempo, sobre un tema definido por otros y que sea adecuado al ámbito universitario, un ámbito nuevo para ellos.

En cuanto al estilo académico, podemos afirmar que los textos manifiestan en la estructuración lograda, que el estilo académico fue el ideal buscado. Pero los problemas de adecuación a la norma culta (problemas notacionales, sintácticos y de utilización de preposiciones), el registro cotidiano y la baja informatividad son los principales impedimentos para alcanzar la meta. Por el contrario, el uso de conectores, el planteo de partes estructurantes, como introducción, desarrollo y conclusión son los elementos que más favorecen el registro académico. Así también los textos con mayor cantidad de información, los más extensos, tienen más chance de alcanzar la aprobación. En general los trabajos analizados no poseen la utilización de tecnicismos, el léxico que emplean los alumnos es general y sin un despliegue de saberes sociales vigentes sobre la lectura y escritura, desde la divulgación arqueológica que realiza la televisión, por ejemplo, o desde los conocimientos de la escuela secundaria sobre la historia de la humanidad, la imprenta o los sistemas antiguos de escritura, entre otros. La producción escrita es sencilla: por lo general, expresa la opinión del autor sobre la lectura y escritura. Los textos son cortos: algunos poseen un solo párrafo de extensión, lo cual podría plantear incluso si se los considera como textos autónomos o simples párrafos sueltos.

Si consideramos el tipo textual elegido, los trabajos han optado por realizar textos expositivos-explicativos, en su gran mayoría y algunos argumentativos. Se puede interpretar que la trama explicativa es más afín al objetivo de desarrollar un tema cualquiera, en este caso impuesto. Su estructura puede resultar más clara y ordenada, lo cual, a su vez, exige un desarrollo progresivo y articulado de ideas. Uno de los mayores recursos utilizados fue el de la definición, debido a que los alumnos pasaron a determinar lo que entienden por lectura y escritura y sus beneficios.

Por otra parte, sobre la organización del texto, podemos decir que en el ámbito académico se espera una escritura estandarizada, que respete una estructura en párrafos y oraciones. En veinte renglones, es todo un desafío organizar párrafos, recurriendo a la síntesis, sin caer en redundancias o carecer de partes organizativas. Otro aspecto organizativo se vincula con la elección de una trama determinada, narrativa, explicativa o argumentativa. Incluso la construcción de un título, y cierto diseño paratextual ayudan a pensar el grado de adecuación al ámbito académico. El desafío para estos alumnos fue grande, dado el escaso tiempo para desarrollar su escrito.

También se tuvo en cuenta en el análisis, el empleo de tecnicismos en relación con el tema o la presencia de palabras generales como marcas de una adecuación al ámbito académico y como manifestación de niveles de reflexión (desde el sentido común, hasta la articulación con algunas lecturas teóricas) La ausencia de conocimiento específico sobre el tema fue evidente. Solo un texto refiere a la historia de la escritura apelando a conocimiento cultural enciclopédico sobre los egipcios y los jeroglíficos. Hay que considerar que los alumnos se encuentran dentro del ámbito académico, pero como alumnos ingresantes dentro de una primera experiencia de escritura, atendiendo a las limitaciones que establece la consigna planteada.

Si consideramos que el paratexto permite ver un escrito como una superficie en la que a simple vista se distinguen zonas o bloques diferenciados, donde el título se destaca, los párrafos se encuentran separados por un interlineado más amplio o la sangría, y se presentan variaciones en el cuerpo de letra, se puede sostener que los trabajos presentados se encuentran enunciados en unidades básicas, es decir en párrafos. El párrafo se concibe como una unidad significativa, supraoracional, constituida por enunciados relacionados por el contenido.

Los textos analizados como promedio usan tres párrafos. Esto, sumado a que la consigna planteada establece que la extensión del trabajo sea un escrito que oscile entre 15 y 20 renglones, nos permite afirmar que solo la mitad cumple con la consigna. Los trabajos no poseen más de 25 oraciones, teniendo en cuenta el total, y no menos de 5.

En cuanto a lo notacional, la puntuación empleada en los trabajos es deficiente, en tanto se usa mal el punto y seguido o se lo reemplaza erróneamente por una coma. Esto tiene que ver con la estructuración de las proposiciones lógicas, de las ideas del texto.

Por otra parte, es notable la ausencia de titulación, por lo que no consideran la función catafórica de un título y su utilidad para estructurar un texto, centrarlo en torno a un tema, atrapar al lector. Seguramente esta ausencia de títulos tiene que ver directamente con el contexto en el que escribieron, como si fuese una consigna más de un trabajo práctico y sin dimensionar que se solicitaba una producción textual. En general también se evidencia un desconocimiento de los elementos paratextuales necesarios para la

elaboración de un texto, y a la falta de interpretación de la consigna en el sentido de solicitud de producción autoral, aunque breve.

Algunas de las titulaciones realizadas son las siguientes:

- Texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo: (C6)
- El C.I.U (C10)
- Hoy juega la selección Argentina (C13)

Solo el primero de los comentados, C6, refiere al tema solicitado. Tanto el texto C10 como el C13 hablaron de otros temas. Quizás entonces también haya una dificultad en el tema asignado para la construcción de un texto, con título y estructura completa.

En cuanto a la situación de comunicación en la que se produjeron los escritos, vemos que el control de la misma por parte de los escritores, en el contexto de desarrollo del cuestionario fue limitado, ya que el tema, el tiempo y el requerimiento eran impuestos. Esta situación típica escolar se resuelve con respuestas aisladas, vinculadas y anclares con la consigna que les da origen. En la muestra analizada la falta de título para las producciones y la carencia de un despliegue introductorio en la mayoría de los textos son una muestra de que la mayoría de los estudiantes operaron de la misma manera frente a la tarea: desarrollaron directamente lo que consideraron se les solicitaba, sin enmarcar los textos, sin introducir los temas. Quizás se trate de una estrategia de escritura consolidada durante el nivel secundario: escribir directamente frente a una consigna que será evaluada de manera parcial, aislada y sin mayores requerimientos textuales. El texto C6 es el único que lleva título. Se trata de una reformulación de la consigna, estrategia usada para el despliegue textual.

Ahora bien, si bien se nota la ausencia de una introducción al tema de la escritura, sí podemos afirmar que hay cierto desarrollo temático, organizado hasta arribar a una conclusión. En las elaboraciones analizadas en el corpus podemos ver la preminencia de la estrategia de la definición para hablar de la lectura y escritura. Esta estrategia les da un tono acorde al solicitado, aunque dichas definiciones se basen en el sentido común, en consideraciones habituales sobre la lectura, como si fuese un simulacro de “academicidad”, un gesto, una pose discursiva. Es jugar el juego de la escritura, aunque falte la elaboración de las ideas para hablar académicamente del tema de la escritura y la lectura. Así el texto C1 define lectura y escritura:

La lectura y la escritura son las herramientas que usamos para comunicarnos y saber sobre lo que ocurre a nuestro alrededor. La escritura es un lenguaje muy singular que tiene cada individuo ya sea por su idioma o su forma de escribir, en la actualidad la escritura no se usa mucho debido a que ya los textos por ejemplo están escritos en internet listo para leerlos (C1).

En el ejemplo puede verse como la idea no fue sopesada con suficiencia, como para darse cuenta que los textos de Internet que están “listos para leerlos” fueron escritos por alguien, y entonces el argumento esbozado se cae en su propia formulación.

¿Alguno de los escritores pensó en la audiencia real del texto que producían? El hecho de saber que serían leídos por profesores del área de Letras debería haber dejado marcas en sus escritos. Sin embargo, la selección de un léxico general y del ámbito cotidiano demuestra lo contrario. Quizás aquellos escritos que simulaban la estrategia de la definición, el desarrollo histórico del tema de la escritura o los que se posicionaron en el lugar del que apela al lector para que realice algo sean los que más consideraron a los lectores de sus textos.

Es el caso del texto C2 en el que se nota un esfuerzo por desarrollar conocimientos enciclopédicos en torno a la lectura y escritura. Además de plantear la ventaja de estas prácticas para mejorar el vocabulario, el texto se remonta a la necesidad primigenia de los humanos de dejar una marca para explicar el origen de la escritura. Coincidentemente este texto utiliza conectores temporales que le dan un orden, pero sin embargo, carece de una conclusión que retome sus ideas iniciales, quedando como una instancia de producción de un borrador.

Se puede considerar también que el texto C4 ha tenido en cuenta a una audiencia del ámbito académico, ya que produce un texto que parte de lo subjetivo y de la propia experiencia vital en relación con la lectura, la escritura y el estudio, pero pone esta reflexión en relación con afirmaciones generales sobre la función de los libros para el desarrollo de historias. Dice:

La dinámica de la lectura es bien interesante ya que uno tiene la posibilidad no solo de adquirir conocimiento sino también de conocer nuevos mundos en cada historia. Los libros nos cuentan historias que podemos ir viendo a medida que leemos (C4).

El texto continúa su despliegue reflexionando sobre la situación actual en la “era de las comunicaciones” y en esta parte del trabajo refiere a las interrelaciones humanas. Muchas veces, y por esto mismo, pierde calidad pero gana utilidad.

Además de considerar a la audiencia, la cuestión retórica se termina de definir cuando el emisor se plantea objetivos. En todos los casos, excepto en C8, se puede considerar que hay objetivos de escritura que permiten desplegar estrategias discursivas adecuadas al ámbito académico. Por supuesto que al afirmar esto, dejamos de lado los problemas de redacción que ya hemos señalado. Pero es que los textos responden a intenciones comunicativas propias del ámbito académico, en tanto realizan un despliegue discursivo sobre un tema que no fue elegido, ni preparado previamente y al que se está tratando de dar respuesta de la mejor manera posible. Incluso, aunque el grado de informatividad de los textos es bajo, dado el alto grado de improvisación que tuvieron que poner en juego, se evidencia que han tenido en claro para qué escribían.

Para terminar este trabajo retomaremos las preguntas iniciales que surgieron al definir el tema de la investigación. ¿Cómo enfrentaron el problema de la escritura, los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación? ¿Cómo resuelven el problema retórico? Así, diremos que los autores de los textos del corpus analizado se enfrentaron a una situación de escritura con algunas estrategias consolidadas durante su trayectoria anterior. Una de esas estrategias consiste en iniciar la propia escritura utilizando frases y afirmaciones de la propia consigna. Esto se notó particularmente en el texto C6 que no respondió estrictamente lo solicitado –podemos hipotetizar un problema de comprensión de consigna– pero que para desplegar una respuesta retomó literalmente parte de la consigna en el título y estructuró en torno a este el desarrollo de su propio escrito.

Otra estrategia consolidada que se deja ver en algunas producciones es la simplificación de la consigna. Por supuesto, esta estrategia lleva al error en la interpretación o a la producción de un trabajo inesperado. Así ya hemos mencionado dos trabajos que dividieron lo solicitado en la consigna. Por una parte un concepto de lectura y escritura y, por otro, una escritura de un texto con la selección de una trama. Esta manera de forzar el desarrollo de la consigna muestra que se trata de una forma de proceder habitual en ellos. Si bien solo se manifestó en dos casos, resulta interesante pensarlo a la luz de la idea de prácticas consolidadas. Así el texto C10, en una primera parte habla de la lectura buena y luego, con un título, inicia lo que sería su texto sobre el ciclo de ingreso universitario. Igual procedimiento realiza el estudiante que escribe el texto C13, quien escribió un texto sobre la selección argentina de fútbol. Ambos autores eligen escribir sobre un tema cercano en el tiempo e interesante para el autor. Es una manera de resolver una consigna desde un lugar más “amigable”, aunque el resultado no sea el esperado.

Los otros, los escritores que asumieron el desafío de escribir en poco tiempo sobre un tema complejo, impuesto, a una audiencia altamente especializada, apelaron a sus conocimientos, a afirmaciones provenientes del sentido común y a estructuras lingüísticas conocidas que lograron relacionar con el ámbito académico.

No podemos concluir sin dejar de señalar los problemas de redacción señalados en el análisis. Desde el nivel notacional, hasta cuestiones de gramática oracional y textual, todos los textos presentan serias dificultades. Aquí, la conclusión más simplista sería pensarlo en términos de déficit. Sin embargo, desde una perspectiva analítica que busca la comprensión, podemos plantear efectivamente que hay un problema de adquisición del sistema, pero en un contexto social y educativo en el que escribir de acuerdo a la norma culta no resultó necesario para concluir los estudios del nivel medio, no resultó un saber socialmente relevante para poder llegar a la universidad. Por dar un ejemplo, los problemas con la regencia de las preposiciones parece ser una constante. Allí hay un problema propio de la escritura, en tanto en el habla cotidiana hay usos que se distancian de la norma culta. No podemos quedarnos en señalar la carencia, sino que avanzamos y pensamos que ese tema no fue incorporado al conocimiento lingüístico de los estudiantes ingresantes, que no tuvo la relevancia social para que fuera necesario su aprendizaje. Y nos hacemos preguntas: ¿Acaso fue enseñado? También nos preguntamos si la distancia que separa la norma culta de la escritura de las prácticas de escritura de estos estudiantes del siglo XXI permite seguir suponiendo que estos conocimientos deberían venir sabidos del nivel medio. Quizás la democratización del sistema secundario, obligatorio desde reciente data, presente el desafío de repensar incluso los contenidos del primer año universitario. Pero si la respuesta a la pregunta fuese que sí fue enseñado, nuevamente aparece el concepto de relevancia social como el factor que hace que un conocimiento lingüístico necesario para desarrollar una comunicación escrita en el ámbito universitario no esté incorporado a las prácticas habituales de escritura de un sector o comunidad. Es necesario aquí contextualizar el análisis al grupo específico. No se puede generalizar. Hay variables sociales, culturales y

de contexto inmediato que obligan a pensar en este grupo de estudiantes y sus prácticas de escritura. Se abren líneas de indagación para pensar la articulación nivel medio/universidad, como por ejemplo, la particularidad de las instituciones de procedencia. Y todo esto sabiendo que no hay una linealidad entre los niveles educativos y los contenidos abordados, los cuales no siempre son aprendidos.

Lo que surge también del análisis es que la situación de escritura en la que se dio la muestra presenta muchos problemas incluso para un escritor experto, por ejemplo, tener que escribir para un público altamente especializado en un tema sobre el que yo mismo no tengo formación, y tener que hacerlo en poco tiempo, sin posibilidad de generar borradores, sin posibilidad de investigar y en pocos renglones me obliga a ser sintético, preciso y a manejar muy bien la capacidad de organización semántica de mis ideas. En ese contexto surgieron estas producciones, con esos problemas de redacción y con la forma en que se resolvieron los problemas retóricos.

Queda por contrastar estas producciones con otras surgidas en contextos más solidarios con los escritores, sin la presión de la inmediatez y la escasez de tiempo, permitiendo realizar una investigación sobre un tema, leer modelos de escritura y revisar las presentaciones. En definitiva, ese contraste permitirá comprender más profundamente nuestro objeto de búsqueda, las prácticas de escritura de nuestros propios estudiantes.

Anexo

Corpus analizado en la presente ponencia. (Se respetó la notación original)

C1

La lectura y la escritura son las herramientas que usamos para comunicarnos y saber sobre lo que ocurre a nuestro alrededor. La escritura es un lenguaje muy singular que tiene cada individuo ya sea por su idioma o su forma de escribir, en la actualidad la escritura no se usa mucho debido a que ya los textos por ejemplo están escritos en internet listo para leerlos; la lectura nos sirve a nosotros no solo a informarnos sino también para aprender e interpretar, la lectura puede ser leída o por señas. La lectura y la escritura son indispensables para la formación del hombre en la sociedad.

C2

Pienso que la lectura y la escritura facilitan la expresión, mejoran el vocabulario y agilizan la mente.

Tanto la lectura como la escritura son dos prácticas que se remontan en el principio de los tiempos. Desde los inicios de la humanidad se sintió la necesidad de dejar un registro por así decirlo de los sucesos ocurridos en su tiempo, o de contar alguna historia.

Al principio en algunas culturas se manejaban con dibujos en piedra, tallados en madera, etc.

Otras culturas más avanzadas como los egipcios desarrollaron una forma de escritura mas avanzada como los llamados “geroglíficos”, cada uno tenía un nombre y un sonido diferente y un conjunto de ellos tenía un significado diferente a cada uno por separado.

En esta cultura solo los egipcios sabían leerlo o interpretar estos simbolos así nacieron uno de los primeros métodos de escritura que en la actualidad ya se tradujo, pero como los egipcios en su tiempo también existen otras culturas ancestrales exparcidas por todo el mundo en sus diversas formas de escritura y lectura que aun no se han podido decifrar a la perfección. (sic)

C3

La lectura es la forma de adquirir nuevos conocimientos, mediante ellos nos podemos introducir a nuevos campos en la educación. La escritura por otra parte es el medio en el cual o mejor dicho por el cual expresamos y dejamos sentado todo un conocimiento o investigación que realicemos.

La escritura y la lectura se complementan la una con la otra y es importante saber escribir bien, para poder hacerlo de forma correcta se debe conocer las reglas gramaticales y los pasos o procesos para poder realizar una producción escrita.

C4

Siempre fue propósito en mi vida estudiar, por lo que la lectura y la escritura están siempre presentes. La dinámica de la lectura es bien interesante ya que uno tiene la posibilidad no solo de adquirir conocimiento sino también de conocer nuevos mundos en cada historia. Los libros nos cuentan historias que podemos ir viendo a medida que leemos.

Hoy en la era de las comunicaciones la escritura es parte vital de los dispositivos con los que contamos. Se transformó en parte vital de las interrelaciones humanas. Muchas veces, y por esto mismo, pierde calidad pero gana utilidad.

Creo que las dos actividades nos ayudan a realizarnos como personas para ser los medios para obtener y transmitir conocimiento.

C5

Pienso que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para todas las personas ya que nos ayudan a expresarnos, tener una buena escritura y vocabulario mucho mas rico.

Tanto la lectura como la escritura debería implementarse como un habito obligatorio en las escuelas primarias y secundarias; porque la mayoría de la juventud, hoy en día tiene un escaso nivel de ortografía o directamente no terminan de completar las palabras (abrevian).

C6

Texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo:

En la mayoría de los libros que leemos siempre encontramos cada uno de los textos arriba mencionados. En lo particular me interesan mucho más los textos argumentativos, porque en ellos veo reflejados la vida cotidiana y diaria misma. Ellos reflejan una presentación, una postura, hipótesis sobre un tema específico a tratar y plantea argumentos a favor y en contra. Cuestiones que nos sucede a todos en los diferentes ámbitos y aspectos del día a día.

En las lecturas le encuentro un amplio sentido e interés a este tipo de texto. Puesto que pasa por varias secuencias para llegar a una conclusión final, donde en el camino se enriquece de muchos contenidos para ser realizado, pasa por el debate y la discusión que más interesante y enriquecedor lo hace. Sin lugar a dudas es el texto Argumentativo lo que más me interesa por todas las características que exige y pretende se respete para poder realizarlo o en el caso del lector despierta total atención a aquellos que más allá de gustarnos las lecturas pasamos por varias etapas hasta llegar a la conclusión final, etapas donde hay que pensar, cuestionar, debatir, llegar a una postura final definitiva. Y también se debe una rica investigación como primer paso para comenzar.

C7

La lectura y la escritura es algo bastante amplio para mejorar el intelecto de la persona que se de el beneficio de hacerlo.

Estar informado constantemente mediante la lectura de diarios o revistas nos ayuda a tener una clara opinión de lo que sucede diariamente en el mundo, de los hechos mastrasendentales y también de los que no, también mediante la lectura podemos desenvolver nuestra imaginación leyendo, los que no tienen la posibilidad y la disponibilidad horaria libros, novelas, se dice que las personas cultas son las que mas espacio le dan a la lectura escritura así que ¿Por qué no dedicarle al menos una hora diaria a estos muy beneficiosos habitos de leer y escribir?

Muchas personas hoy en día utilizan las redes sociales para expresar sus ideas al mundo, no estaría nada mal que alguna vez puedan escribir sobre algún tema relevante que interese mucho o si no solamente, llegar a hacer una critica sobre un libro leído, debemos animarnos a no dejar el habito de leer ni escribir porque es algo que aprovecharemos y beneficiaremos en nuestro tiempo libre. (sic)

C8

Como llegue un poco tarde, solo quiero expresar brevemente que la lectura y la escritura nos proporcionaron una herramienta muy importante para poder comunicarnos.

C9 Romina

Siempre me gusto mucho la literatura, pienso que es una muy buena opción para que las personas puedan imaginar lo que están leyendo y comprenderlo a su manera, gracias a ella aprendemos cosas nuevas, ya sea para informarnos o por ejemplo conocemos distintos tipos de pensamientos sobre autores o filósofos que nos permiten tener visión de las cosas desde diferentes tipos de vista, elegir el que más nos guste o con el que más estemos de acuerdo a sacar nuestras conclusiones.

Con otros tipos de textos que son informativos, nos permite conocer y aprender sobre todo lo que quisiéramos saber, sobre todo nos ayuda a ser más cultos y poder relacionarnos con los demás, tener nuestra propia opinión con una base de fundamentos que tenemos a partir de la lectura.

Si no supiéramos leer y escribir nos podrían decir cualquier cosa y no tendríamos una opinión o no entenderíamos sobre nada.

Para mi sería la base por la cual la sociedad se relaciona, intercambia ideas y aprende.

En una profesión por ejemplo es muy importante leer, comprender y saber y expresarse mediante la escritura y tener una buena ortografía para poder transmitir a la gente información correcta.

C 10

Pienso que al tener una lectura buena, es beneficioso para mi trabajo, para (mi) realizar discursos como así también ayudar a mi hijo en las tareas de la escuela y ayuda bastante a no tener errores de ortografía.

El C.I.U

El C.I.U es un curso de ingreso a la universidad que se realiza desde el 4 de febrero hasta el 15 de febrero a las instalaciones de la Universidad Nacional de Salta.

Es una esperanza muy buena y le ayuda muchísimo para poder enfrentar las calses durante el 1º año de la Licenciatura que se elija estudiar.

Todos los días aprendes algo nuevo, me ayudó a expresarme bien porque elegí estudiar Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y para ello se debe leer muchos textos.

Tenía un profesor llamado Santiago Alvarez nos explicaba muy bien todas las tareas y textos, cómo así también al ingreso de las clases nos hacía ver documentales, publicidades, cortometrajes y nos hacía ver la realidad y empezamos a tener otras miradas y expectativas.

En conclusión es una muy buena idea de hacer y asistir un C.I.U., los profesores te encaminan para poder enfrentar tu primer año en la universidad.

C 11

Si algo a caracterizado al siglo XXI es que los jóvenes han abandonado el hábito de la lectura, por ende la escritura se ha visto afectada.

Acento, comas, comillas, paréntesis ya no son utilizada como se debería, y la mayoría, ni los utiliza.

Algunos estudiosos de la materia aseguran que los errores de escritura se deben a que casi todos los jóvenes abrevian palabras en redes sociales y mensajes de celular. En cambio, profesores afirman que si estos estudiantes tendría el "hábito de la lectura" aun así escribirían bien, sin importar si utilizan o no abreviaciones en su vida cotidiana.

La lectura no solo nos enseña a escribir, también nos nutre de conocimiento, de imaginación utilizada constantemente, abriendo la mente a nuevos horizontes.

Invito a cada niño, joven adulto a nunca dejar de leer, porque podemos estar presos físicamente, pero libres en nuestra mente... y leer abre la mente, los ojos y el alma.

C12 Francisco

Mi opinión sobre la lectura y la escritura son muy útiles por qué a través de ella conocemos diversas palabras las cuales nosotros las adoptamos al momento de hablar. Los diversos textos (narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo) nos ayuda a reforzar y conformar unas series de conocimientos en la vida cotidiana, una vez teniendo el conocimiento de cada texto podremos formar un propio texto sin dificultades de expresión y errores ortográficos.

La forma de expresión que se utiliza vale reconocer que no producimos textos puros.

Día a día hay que reforzarse leyendo diversos textos en una forma argumentativa recurriendo diversas estrategias y recursos que hagan atractivo las estructuras lingüísticas básicas para conformar un texto o un discurso, en el marco general habitualmente usamos una forma de expresión que todos se adapten un conocimiento textual que pueden aparecer en distintos géneros.

El objetivo es que la gran mayoría tengan un mínimo conocimiento de realizar un argumento que se asocien dentro de un texto.

C 13

Sobre lectura y la escritura pienso que es algo muy bueno, muy esencial para poder comunicarnos y expresar conocimientos básicos en nuestra vida.

Hoy juega la selección Argentina

El equipo se Sabela enfrentara hoy a la vinotinto en el monumental. La pelota comienza a rodar a hs 21:00 rumbo a Brasil 2014.

El seleccionado albiceleste con sus grandes figuras con Messi a la cabeza intentara mantener el liderazgo ante la potente Venezuela que busca un lugar para mantener (Pachora) Sabela aún no confirmo el equipo pero hay un intuyo de los posibles "11" para esta noche frente al equipo de "Farias" DT de Venezuela.

Arquero: Sergio Romero, defensa: Federico Fernandez, Garay, Sabaleta y Campañaro medio campo: Mascherano, Gago, Montillo, delanteros: Messi, Higuaín, Agüero.

Este "11" se presume que pueda salir esta noche representar nuestro país y así meterse más en Brasil 2014 que falta tan poco.

C 14

Yo pienso que la lectura y la escritura son dos cosas muy importantes para la persona ya que por eso son explicadas desde que comenzamos la primaria y la seguimos implementando a lo largo de nuestra vida.

Si solo habláramos en relación a la lectura deberíamos decir que nos sirve de mucho ya que nos hace más cultos, aprendemos palabras nuevas, a desenvolvernos con un buen lenguaje, podemos hablar con otras personas sin quedar como ignorantes y lo más importante con la lectura se adquiere mayor desenvolvimiento a nivel mental. Mientras que con la escritura podemos aprender a mejorar pequeños aspectos pero no menos importantes como la ortografía, la caligrafía elaborar textos escribirlos con propiedad, distinguir entre una carta, una poesía o un diálogo a dividirlo por párrafos.

Finalizando con este breve texto de lo que opino sobre la lectura y la escritura es que cuando uno las complementa puede hacer distintos tipos de cosas que capaz que ni sabía o se veía capaz de hacerlas.

C 15

A mí particularmente me gusta mucho leer y escribir, son cosas que las hago con gusto. Por otra parte, los considero muy necesarios dentro de la vida de una persona.

En primer lugar, a mi parecer, debe considerar la lectura, ya que la misma nos permite conocer (en el sentido amplio de la palabra), ya sea de lo que sucede a nuestro alrededor, en los diarios, revistas e incluso en los titulares que aparecen en televisión.

Por otro lado, la lectura nos enriquece en conocimientos (al leer sobre temas específicos o algún tipo de información en particular), y también amplía nuestro vocabulario, ya que vamos leyendo palabras que no usamos comúnmente o incluso desconocemos, y de a poco las vamos incorporando en nuestra lengua.

Hay que tener en cuenta que no sólo nos ayuda en nuestras cuestiones, también, el leer un cuento, o una novela por ejemplo nos transporta por un momento a otros mundos, estimulando nuestra imaginación y creatividad.

El escribir, también es de suma importancia, principalmente porque es una manera de denunciar algo o comunicarnos con otras personas, y por otra parte, por medio de la escritura podemos descargarnos y crear diferentes tipos de historias y escritos.

En fin, la lectura y la escritura son indispensables para uno mismo, para cada persona y para la cultura, es arte.

Bibliografía

- Cavalló, G. y Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, D.L.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia (Conversaciones con)* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. 72-110. Buenos Aires: Lectura y Vida/IRA
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.

Sergio Gustavo Grabosky, es máster en *Sciences Humaines et Sociales; Mention Education et Formation, Spécialité Conception, Intervention et Recherche en Education et Formation*. (Master 2 CIREF) por la *Université Reims Champagne Ardenne (URCA)*. Nació en Salta Capital, donde se desempeña como jefe de trabajos prácticos en la cátedra de Comprensión y Producción de Textos y como secretario administrativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Es director del proyecto de investigación “Prácticas de lectura y escritura de alumnos de primer año de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNSa”, N°2022 del Consejo de Investigaciones de la UNSa.

Celeste Romero es profesora de Arte en Teatro y estudiante avanzada de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. Integra el proyecto de investigación “Prácticas de lectura y escritura de alumnos de primer año de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNSa” N°2022 del Consejo de Investigaciones de la UNSa. Se desempeña como adscripta en la cátedra de Comprensión y Producción de Textos de la Escuela de Ciencias de la Comunicación.

EL PROCESO DE (RE) ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN EL MARCO DEL INGRESO UNIVERSITARIO

Claudia María del Valle Rodríguez

claurod57@hotmail.com

Escuela de Ciencias de la Información

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

“Cuando intentamos escribir, lo que creíamos saber empieza a parecernos misterioso, lo que creíamos conocer nos parece desconocido y enigmático, lo que creíamos simple nos parece tan complejo que casi es inapresable”.

Jorge Larrosa

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una experiencia pedagógica sobre el proceso de (re) escritura de textos académicos durante el cursado y el espacio tutorial de la asignatura Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos perteneciente al ciclo introductorio de la carrera de Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba.

En primera instancia, se presenta la propuesta didáctica de la cátedra que entiende la escritura como proceso y, al mismo tiempo, reconoce la importancia de la función epistémica de esta noción. La intervención se centra en la elaboración de una serie de dispositivos escriturales (soportes teóricos, microguías de escritura, modelado de textos, talleres) que abordan la lectura y la producción de textos académicos. Luego, se describe el trabajo escritural realizado por los cursantes, visualizando tanto las posibilidades como las dificultades específicas de la tarea de escribir este tipo de textos. Posteriormente, las inquietudes, las reflexiones y los escritos de los alumnos ingresantes se recuperan en los espacios tutoriales, entre ellos el Taller de Escritura a cargo de dos profesores del equipo, con el propósito de mejorar esta competencia en los estudiantes.

La apuesta por la reescritura permanente pone, también, en jaque y/o en tensión las prácticas de evaluación docente y ciertos supuestos básicos sobre el ejercicio de escribir. Sin embargo, a partir de lo vivenciado se puede concluir que, en el marco del ingreso universitario y en pos de la permanencia y egreso de los estudiantes, es necesario repensar una nueva relación con la escritura en términos artesanales (en oposición al mecanicismo); reconocer y situar al estudiante universitario como un (re) escritor permanente de sus producciones textuales; y, por último, habilitar espacios para la reescritura de textos vinculados al ámbito académico.

Palabras clave: (re) escritura - textos académicos- ingreso universitario

Introducción

Este escrito nace de una serie de interrogantes sobre la tarea de escritura en el ámbito universitario: ¿qué se entiende por escribir en ese contexto?, ¿para qué se escribe?, ¿quiénes escriben?, ¿con qué frecuencia?, ¿cómo se escribe?, ¿cómo posibilitan la lectura y escritura el vínculo con lo académico? y ¿por qué es necesaria una escritura situada? En ese marco, el presente trabajo pretende reflexionar sobre una experiencia pedagógica llevada a cabo durante el cursado y el espacio tutorial de la asignatura Técnicas de

Estudio y Comprensión de Textos perteneciente al ciclo introductorio de la carrera de Comunicación Social (Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba) durante el año 2013.

En primer lugar, es importante entender el ingreso universitario como un momento clave en la vida de un estudiante de grado. Este tiempo de paso, pasaje y/o transición debe ser abordado como una situación, como un proceso complejo (Castagno y Dennler, 2007:33) e, incluso, extender su periodización a lo largo de todo el primer año de cursado de una carrera. De este modo, se posibilita su problematización y, con ello, la desnaturalización de ciertas prácticas con respecto a los procesos de lectura y escritura como, por ejemplo, la cantidad/calidad de saberes previos que “deben” poseer los ingresantes, la producción única de determinados géneros textuales (principalmente géneros expertos, en vez de géneros de formación estudiantil como el resumen, la monografía o el examen parcial), el manejo de fuentes científicas y procedimientos de citación, la construcción de la voz autoral en el marco de las tareas académicas... Estos desafíos, a los que deben enfrentarse los ingresantes a la universidad, presentan al mismo tiempo distintas particularidades en función de las formas de razonamiento y lógicas propias de cada disciplina; es decir, existe una vinculación entre el saber disciplinar y cómo se comunica y negocia ese saber. En definitiva, las competencias letradas son claves para la continuidad de los estudiantes en la carrera y su posterior egreso.

El rol docente -en particular- y el de las cátedras universitarias -en general- debería pensarse como acompañamiento y apertura al mundo académico con respecto a ese aprendiz para construir y descubrir nuevas posibilidades. Desde esta perspectiva cobran importancia las propuestas de enseñanza que significan la situación de ingreso y al ingresante como destinatario en pos de su alfabetización académica y que operan a través de dos piezas clave los materiales de estudio y las actividades indicadas durante el dictado de las asignaturas. Sostiene Paula Carlino que “...alfabetizar académicamente implica [...] que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que en verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2012:15). La siguiente intervención apunta a una revisión de las prácticas de escritura en torno a este pensamiento.

Una propuesta de escritura situada

Es así, en este contexto, que la cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (ECI-UNC) realiza una propuesta didáctica para los estudiantes ingresantes que recupera y entiende -entre otros conceptos- la escritura como proceso y, al mismo tiempo, reconoce la importancia de la función epistémica de esta noción. Históricamente, el texto escrito ha cumplido, según Claudia Mazza (Nogueira, 2010:32), diversas funciones:

- a) Función mnémica: la escritura se constituye en memoria externa del sujeto.
- b) Función comunicativa: permite la comunicación diferida en tiempo y espacio.
- c) Función epistémica: facilita la representación y construcción del conocimiento.

Sin embargo, esta última potencialidad no siempre es aprovechada ya que “...hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben...” (Carlino, 2012: 27). De hecho, en la mayoría de las disciplinas universitarias, la conciencia lingüística no es puesta en escena en tanto el discurso de esa disciplina no se reflexiona como así tampoco se piensa la capacidad de la misma escritura para producir sentido (Pampillo, 2009: 13).

Al respecto se pueden agregar las palabras de Larrosa que dice:

...pensar y escribir son dos aspectos de un mismo proceso. No quiero decir [...] que no haya pensamiento sin escritura, o que no haya escritura sin pensamiento. Pero hay un sentido [...] en el que la escritura no es sólo instrumento para la expresión del pensamiento, algo que viene después del pensamiento, sino que es el pensamiento mismo, la materialidad propia de eso que llamamos pensar. Pensar es una de las formas en las que a veces se da la escritura. Y escribir es una de las formas en las que a veces se da el pensamiento (Larrosa, 2009:7).

Es en este sentido que se propone recuperar la significación de la escritura en el marco del ingreso universitario, además de la posibilidad de generar lazos de pertenencia a la comunidad de la que se empieza a formar parte.¹ Por otra parte, atraviesa esta propuesta la idea de la escritura como un proceso recursivo que incluye la planificación, la textualización, la revisión, la corrección y la reescritura del texto.

¹ Sostiene Rogelio Paredes (2009) -en el marco de un estudio histórico sobre la incidencia de la lectura y la escritura en la conformación de los oficios en la Europa moderna- otros usos posibles de la escritura como ser poner de relieve el

A partir de estos supuestos teóricos, en función del diseño curricular y el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, las tareas académicas solicitadas durante el cursado se orientan concretamente, en el plano escritural, a la producción de un *Informe de Lectura* a partir de la selección de dos corpus de textos brindados por los docentes y organizados en ejes temáticos relativos a la práctica profesional, el primero, y al vínculo entre jóvenes-nuevas tecnologías-, el segundo.² El tipo textual a producir se concibe como:

... una construcción de significados que busca dar cuenta de una actividad de comprensión y análisis mediante la exposición de una información jerarquizada. Revela las tareas de relación y de distinción de los conceptos más relevantes del texto fuente, su finalidad, su organización, etc. (Nogueira, 2010:123).

En ese sentido, la realización del informe mencionado involucra la lectura y el análisis de diversas fuentes bibliográficas por parte de los alumnos y la redacción de un texto que debe cumplir con las características del género académico solicitado, por una parte, y con las pautas formales estipuladas por la cátedra (formato, extensión, tipografía, etc.), por otra.

Entre las instancias o etapas de trabajo más significativas de la propuesta se pueden mencionar: a) la selección, lectura y análisis del corpus a partir de un eje temático sugerido; b) la planificación del texto, incluyendo la definición y reflexión sobre el destinatario, el ámbito de circulación, los objetivos, etc.; c) el proceso de textualización; y d) la posterior revisión y corrección final.

La producción del texto y la devolución constituyen dos momentos clave en el trabajo de escritura e implicancia tanto del docente como del estudiante. Las tareas, implementadas bajo la modalidad de taller, se concentran en la resolución de ejercicios de escritura referidos a la reformulación de textos y en pos de un afianzamiento de la capacidad escritural, entendida ésta, según Dabene, como una competencia lingüística construida a partir de lo aprendido, lo adquirido y lo heredado (citado por Brunetti, 2007:104). Junto con la ejercitación en torno a la coherencia y cohesión, se incluye también una serie de actividades relativas al trabajo con las fuentes de referencia bibliográfica, desde la elaboración de resumen o la paráfrasis de determinados fragmentos textuales y citas, hasta las formas de incluirlas y referenciarlas en un informe a partir de determinados procedimientos y convenciones académicas.

Durante y después del trabajo de escritura de los alumnos, se plantean diferentes formas de acompañamiento y revisión e instancias de orientación y devolución. Dada la masividad de las comisiones, los profesores de cada grupo desarrollan distintas estrategias de asistencia y devolución. Posteriormente, al finalizar el dictado de la materia, las inquietudes, las reflexiones y los escritos de los alumnos ingresantes se recuperan en los espacios tutoriales, entre ellos el Taller de Escritura a cargo de dos profesores del equipo, con el propósito de mejorar esta competencia en los estudiantes.

¿Qué dicen los textos de los estudiantes sobre la escritura? (o El trabajo de escritura de los estudiantes)

Con respecto al trabajo escritural realizado por los cursantes, pueden visualizarse tanto las posibilidades como las dificultades específicas de la tarea de escribir textos académicos. Las limitaciones más frecuentes tienen que ver con el desconocimiento de la estructura del género discursivo trabajado y la comprensión del formato. Los alumnos tienden a compilar ideas centrales pero no llegan a realizar una verdadera relación entre los textos; otros estudiantes no responden a las pautas de coherencia, cohesión y jerarquía y deben rehacer su informe.

En la instancia de reelaboración se utiliza como estrategia la lectura de las producciones de otros compañeros que han promocionado, con sus escritos, la materia. Esta actividad -que recupera la idea de texto modelo- es sumamente productiva puesto que los estudiantes reconocen, en la palabra de sus pares, las formas de la comunidad discursiva a la que están ingresando, los modos y abordajes posibles, la estructura de los apartados, etc. Fundamentalmente, permite reflexionar sobre las operaciones que sus

carácter identitario de los trabajadores en relación con sus pares ya que crea lazos de sociabilidad y los expande fuera de su clase para vincularse con otros sectores sociales.

² Algunos de los objetivos explicitados en el Documento de Cátedra 2013 de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos apuntan a:

- Revisar prácticas de lectura y escritura del estudio universitario y situarlas;
- Favorecer un proceso de estudio orientado hacia el cumplimiento de metas académicas identificando fortalezas y debilidades;
- Utilizar criterios léxicos, sintácticos y semánticos en evaluación de su proceso comprensivo y de producción textual.

compañeros/pares realizan sobre los textos y entender que la expectativa docente no es la reproducción de contenidos sino la articulación de un pensamiento propio y coherente con los materiales abordados.

En este punto algunas especialistas, como Claudia Mazza, sostienen que:

...en la escritura de los escritores novatos aparece como problema principal el de expresar lo que ya está formado en sus mentes. Deben transformar el sistema del sistema conversacional y encontrar el camino para expresarse en el sistema descontextualizado de la escritura. Los textos de los alumnos en sus primeros años de alfabetización tienen coherencia temática y estructural pero les falta, generalmente, planificación, revisión y adaptación a diferentes destinatarios (Nogueira, 2010:36).

En coincidencia con esta línea -en la que se vislumbra una falta de reconocimiento de la escritura como proceso, no tan sólo como producto final, por parte de los ingresantes- se pueden distinguir otros inconvenientes. A saber, en cuanto a la presentación del informe de lectura se observa, en primer lugar, que los estudiantes no respetan las pautas de diseño de la portada. Faltan datos solicitados relevantes, como fecha de entrega y correo electrónico; no se sitúa correctamente la unidad académica. Del mismo modo, no atienden a cuestiones como la tipografía y la alineación del texto. En algunos casos no se respeta el interlineado. En otras ocasiones, no se cumple con la extensión solicitada.

En la estructura del trabajo suele estar ausente la bibliografía, o aparece incompleta (no incluyen datos como año, editorial, entre otros) e incorrecta, puesto que no respetan normas de citación bibliográfica.

En cuanto a la titulación tienden a ser creativos y plantean su mirada personal de la temática abordada, a veces reflejan una crítica de los autores a través del título propuesto. Por ejemplo:

Periodismo responsable: objetivo de muchos, logro de pocos.

Periodistas: constructores de la realidad

Clasificados: se solicita un transformador social.

Televisión, madre de culturas

Otros títulos son enunciados en forma de pregunta/interrogante o apuntan a condensar la temática o ciertas categorías o conceptos relevados. En cambio, algunos, por su amplitud no cumplen la función orientadora y, muchas veces, no se relacionan con el contenido del informe. Esto puede observarse en los siguientes ejemplos:

Roles

El entramado simbólico del periodista

Rol del periodista y formas de llevarlo a cabo

En tanto en el desarrollo del informe se evalúan: la organización temática, la pertinencia del tema, la vinculación con la introducción y la conclusión, el tratamiento de las fuentes, las formas de citación, el uso de los verbos del decir como elementos estructurantes. Es válido decir que todos los criterios de evaluación están claramente explicitados en el material de cátedra y son objeto de discusión durante el desarrollo de las clases previas a la entrega del informe.

A continuación se presentan dos ejemplos de introducción y conclusión (nominados A, B, C y D respectivamente) elaborados en el marco de la situación didáctica planteada que contienen algunas dificultades y otras que se constituyeron como modeladoras al momento de la revisión textual:

Ejemplo A:

“El siguiente informe detalla la experiencia de Tomas Eloy Martínez, donde nos detalla su experiencia en la práctica del periodismo más precisamente en el periodismo gráfico, pone en tela de juicio las técnicas y formas de informar y lo difícil que es no entrar en lo burdo de informar varias veces lo mismo. En el mismo desarrollamos las características del periodismo narrativo, las formas de hacer periodismo y las presiones de los medios, los cuales vistos como empresas privadas, ejercen sobre los mismos se encuentran. También comparamos con otros textos que plantean la problemática del rol del periodista los textos son. Cuestión de palabras (Pierre Bourdieu) y El rol del periodista (Reynaldo Claudio Gómez)...”

Ejemplo B

“El influjo que ejercen los medios masivos de comunicación sobre la sociedad actual es innegable, esta capacidad de intervención sobre la pluralidad social puede resultar beneficiosa, sin embargo en otras ocasiones pueden tener un efecto realmente perjudicial. Por lo cual, la formación del periodista tiene suma relevancia, ya que su conocimiento orientara la transformación de la sociedad.

El siguiente informe está destinado a comprender qué papel juega el periodista como pieza del contexto en el que habita, como así también dejar en claro responsabilidades al ejercer su labor como comunicador social. Se llevara a cabo un análisis específico delo antes nombrado, recurriendo a los textos pertenecientes al corpus B: Pensamiento y acción de Pierre Bourdieu, Los hechos de la vida de Tomás Eloy Martínez, y El sentido del periodismo de Reynaldo Claudio Gómez. Además, se centralizara en poder establecer relación entre los diferentes puntos de vista manifestados en los escritos ya mencionados, confeccionando finalmente una conclusión que envuelva el contenido desarrollado”.

Ejemplo C

“Conclusión. Para finalizar este trabajo, es imprescindible remontarse al interrogante planteado al inicio. Una vez desarrollado el análisis de las variables intervinientes, la tarea restante es contestar a la pregunta que dio origen a este informe. Hacer buen periodismo es reconocer la indisolubilidad entre el rol del periodista y su función social. De manera que un buen periodista es quien puede interpretar la realidad, ofrecer esa interpretación a la opinión pública y, a la vez, orientar la necesidad de transformar la sociedad [Gómez, 2006]. Indisolubilidad es la palabra clave. El rol y la función del periodista deben ir de la mano y nunca separarse. Para ello, serán indispensables la ética profesional y la formación periodística. Al final y al cabo, el periodismo es, ante todo, un acto de servicio. El periodismo es ponerse en el lugar del otro, comprender lo otro, a veces, ser otro [Martínez, 2005]”.

Ejemplo D

“ A modo de conclusión se sabe que hoy en día las cosas han cambiado, el rol del periodista y del individuo hoy son muy diferentes. Es por eso que cada individuo toma lo que le ha llamado más la atención, ambos tienen mucha relación, aunque se piense que no, porque es consumidor de lo que un periodista produce”.

En los ejemplos expuestos se puede evidenciar que los textos acordes a lo solicitado respetan en cada caso las partes que constituyen la introducción: objetivo, fuentes a utilizar, temática abordada y proyección del trabajo; incluso se da cuenta de un sintético estado de situación.³ Se aprecia un uso apropiado de conectores que hilvanan las ideas manifiestas, hay apropiación del léxico disciplinar y correlación entre el desarrollo y lo escrito tanto en la introducción como en la conclusión.

Por otra parte, en los ejemplos que presentan dificultades (D y A) se observan interrupciones a nivel formal como errores ortográficos, falta de signos de puntuación y repeticiones de términos. Esto indica y muestra la vinculación directa con el plano del contenido proposicional puesto que correlativamente las ideas no son expuestas con claridad, se evidencia confusión y falta de precisión en el desarrollo del interrogante suscitado. Aún más podría hablarse, en algunos casos, de un vacío conceptual.

Otros puntos a revisar remiten al uso de recursos cohesivos (principalmente ausencia de conectores y repetición), problemas ortográficos y de puntuación (abuso del punto y aparte; uso innecesario de comas; falta de empleo del punto y coma; imposibilidad del uso del punto seguido). También se observan dificultades en el empleo de ejemplos, de las reformulaciones, uso de paráfrasis y utilización indistinta de la 1° o 3° persona.

³ Los ejemplos A, B, C y D fueron extraídos de diferentes informes de lectura presentados por los estudiantes de la cohorte 2013. En general se conserva la redacción original, pero algunos han sido levemente modificados para velar por el anonimato de las producciones.

Entonces, y siguiendo a Claudia Mazza, se pueden identificar dos espacios problemáticos en la tarea de escribir este tipo de textos académicos al inicio de los estudios de grado: el espacio de la retórica y el espacio del contenido. El primero refiere a la estructura de composición de cada género discursivo; y el segundo, al contenido conceptual del discurso en sí mismo. Así la interacción dialéctica entre los dos espacios puede producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento de quien escribe (Nogueira; 2010: 36).

A partir de los trabajos de escritura descriptos puede afirmarse que ambas categorías cobran interés para decidir el modo de intervención docente a efectuar. En este sentido, retomando a Gottschalk y Hjortshoj (2004), se pueden reconocer tres tipos de corrección/devolución docente:

- *La máquina evaluadora*: profesores que sólo están evaluando tareas leídas solamente con la intención de evaluar, que usualmente colocan al último a veces junto a un comentario general o los dos. Tales profesores se aproximan a un ensayo como si este fuese un examen de opciones múltiples, buscando ciertos “puntos” -respuestas correctas o incorrectas-. Leen como escáneres ópticos, realizan pocas marcas en el texto, si es que las hay, o pequeñas marcas de verificación en los márgenes.
- *El evaluador instructivo*: profesores más meticulosos leen las tareas con correcciones y preguntas en el texto mientras leen, junto a un resumen de comentarios y sugerencias más generales al final. Este estilo de evaluación es una tradicional práctica para profesores de escrituras profesionales y para quienes esperan mejorar la escritura de los estudiantes.
- *El editor de textos*: A través de la lectura, la gran mayoría de los evaluadores sienten la obligación de marcar y corregir todo lo que le hace contra a sus gustos literarios y estándares. Corrigen o al menos marcan los errores ortográficos, de puntuación y gramática. Tachan y reescriben oraciones, arreglan nuevamente la información en los párrafos, sustituyen palabras y señalan falsas declaraciones y malinterpretaciones. Estos profesores realmente quieren volver a escribir la tarea, o enseñarle detalladamente a los estudiantes cómo se debe escribir.

En el caso de la propuesta de la cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, la devolución del docente actúan solo a nivel retórico, sino en los dos espacios mencionados dado que con sus intervenciones el profesional experto habilita la construcción del saber conceptual. De este modo, el rol docente es clave en la secuenciación didáctica para que haya una valoración positiva del proceso de reescritura por parte de los alumnos.

Finalizada la cursada, la experiencia efectuada provoca diversas reflexiones en los alumnos tales como:

- “Al no tener experiencia en este tipo de textos se me dificultó la redacción sobre todo evitar la opinión propia. Considero que fue buena la experiencia trabajar con este tipo de texto, para futuros trabajos tendré en cuenta lo trabajado en clase”.
- “En cuanto al secundario nunca hicimos algo parecido, por lo que realizar esto fue complejo; sí realizamos actividades de redacción pero ninguna con esa magnitud. Para realizar trabajos de este tipo tendría que tener en cuenta el uso de las citas y cómo realizar una buena conclusión o cierre. Lo que más me costó fue transcribir o ‘llevar al papel mis ideas”.
- “Hablando de la experiencia con el informe fue muy enriquecedor para mí ya que aprendí sobre la redacción de escritos a nivel universitario”.

Estas palabras muestran la importancia que adquiere la etapa de revisión y el potencial metadiscursivo de las actividades que pretenden que el estudiante dé cuenta de su propio camino como escritor/autor de textos académicos.⁴ Generar, desde las cátedras de primer año, propuestas escriturales de esta naturaleza posibilita que los estudiantes ganen conciencia como escritores. Esto es de vital importancia ya que otra de las dificultades observadas remite a las representaciones profundas que los alumnos poseen sobre qué es leer y escribir.⁵ En principio ambas prácticas se conciben como actividades separadas, muy distantes entre sí, sin vinculación. La mayoría se consideran buenos lectores -dentro del ámbito escolar- pero se perciben como escritores regulares. La escritura, en general, se asocia con el ámbito de lo privado e incluso la más practicada se relaciona con la actividad social recreativa y propia de los medios electrónicos como los mensajes de texto y el chat. Esto dista bastante de los requerimientos a nivel universitario que atanla

⁴ Las expresiones citadas fueron retomadas de encuestas realizadas a los estudiantes, en forma anónima, al finalizar el cursado de la asignatura Técnicas de estudio y comprensión de textos correspondiente al año 2013.

⁵ Las ideas presentadas a continuación tienen como base una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Matanza (2009-2012) sobre las representaciones de los ingresantes en torno a la lectura y escritura a cargo de Ana Bidiña y Amelia Zerillo.

escritura al manejo de un saber proposicional, con características específicas y sujeta a normas de todo tipo. Con respecto a las estrategias de escritura existe un desconocimiento de la planificación textual; en general, los estudiantes no elaboran borradores, no consideran el propósito del texto al escribir, como tampoco la adecuación al género, el tipo de registro o el destinatario lector.

Estas concepciones operan en la realidad de los ingresantes de diversas maneras y guían su accionar, por lo que algunas autoras como Bidiña y Zerillo proponen al respecto y en coincidencia con la intencionalidad de la experiencia analizada lo siguiente:

Debido a las características de la lectura y de la escritura descriptas, puede afirmarse que la representación que opera en la mayoría de los alumnos en el momento del ingreso no contribuye al desarrollo de las competencias de lectura y escritura académicas, y que, más allá de las distancias observadas, esas representaciones guían las acciones de los alumnos de modo que los llevan a repetir experiencias conocidas en otro ámbito, tratando de adecuarlas al nuevo, pero sin éxito. Por lo tanto, es necesario intervenir activamente para modificar esas representaciones, de modo de iniciarlos en el discurso académico, a partir del desarrollo de estrategias de lectoescritura que faciliten su tarea en el ámbito universitario, y de un trabajo metacognitivo, que permita a los alumnos conocer las operaciones mentales que llevan a cabo mientras leen y escriben (Bidiña y Zerillo, 2013: 94).

La construcción de dispositivos y espacios de intervención escritural

La intervención didáctica de esta propuesta se centra, entonces, en la elaboración de una serie de dispositivos escriturales (soportes teóricos, micro guías de escritura, modelado de textos, talleres) que abordan la lectura y producción de textos académicos en un contexto situado para el estudiante-autor.

La apuesta por la reescritura permanente pone, también, en jaque y/o en tensión las prácticas de evaluación docente y ciertos supuestos básicos sobre el ejercicio de escribir. Además de orientar la tarea profesional en la devolución como evaluador instructivo, es decir, que comente el texto, observe los hallazgos y problematice las dificultades en pos de una mejor respuesta de los alumnos ingresantes, también se abre al interesante aporte de los pares y los modelos textuales -tanto positivos como negativos- utilizados con el fin de encauzar la escritura del *Informe de lectura* solicitado por la cátedra.

En una carrera como Comunicación Social, los alumnos escriben todo el tiempo, en diferentes espacios, con variados objetivos y metas e, incluso, a partir de lógicas disciplinares distintas propias de la Economía, Sociología, Historia o Psicología que se presentan como parte del currículum de primer año. La propuesta didáctica planteada refuerza la idea de reescribir lo que aparece como ya escrito, como finalizado/terminado y hasta definitivo. Esa es la noción de (re) escritura a instalar. Sostiene Larrosa que debemos evitar convertir a la escritura “en algo completamente mecánico en el interior de una serie de dispositivos gigantescos de producción de textos, de informes, de trabajos escritos” (Larrosa, 2009:8); es decir, que es necesario recuperar, en los tiempos que corren, la esencia artesanal del proceso de escritura.

Por último, a partir de lo vivenciado se puede concluir que, en el marco del ingreso universitario y en pos de la permanencia y egreso de los estudiantes, es necesario repensar una nueva relación con la escritura en términos de artesanía (en oposición al mecanicismo); que se debe reconocer y situar al estudiante universitario como un (re) escritor permanente de sus producciones textuales; y, finalmente, que se debe habilitar espacios múltiples (talleres, clases disciplinares, tutorías grupales e individuales) para la reescritura de textos vinculados al ámbito académico en pos de un acompañamiento permanente al cursante de grado. De esta manera, asegurar la transversalidad de los tiempos y lugares de la escritura es una prioridad de la intervención didáctica planificada ya que la misma tiene un doble valor a nivel retórico y epistémico.

Bibliografía

- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad: experiencia con alumnos y docentes de la UNLAM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- Brunetti, P. (2007). Selección bibliográfica y organización del material. En Biber, G. (comp.) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y respuestas*. (99-120). Córdoba: Educando ediciones.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castagno, F y Dennler, M. (2007). El ingreso a la universidad: un problema a la búsqueda de soluciones. En Biber, G. (comp.) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y respuestas*. (31-44). Córdoba: Educando ediciones.

- Castagno, F. et al (2013). *Estudiar en la Universidad: un proceso situado*. Documento de cátedra Técnicas de estudio y comprensión de textos (ECI-UNC).Córdoba.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). Los elementos de la enseñanza de la escritura. Un recurso para profesores de todas las disciplinas (traducción propia). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Larrosa, J. (2010). *Una invitación a la escritura*. Documento de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Buenos Aires.
- Nogueira, S. (coord.). (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*.Buenos Aires: Biblos.
- Pampillo, G. (2009). *Oralidad, escritura e imagen*.Documento de la Diplomatura en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Buenos Aires.
- Paredes, R. (2009). *Oficios, lecturas y escrituras. Una mirada histórica*.Documento de la Diplomatura en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Buenos Aires.
-

Claudia María del Valle Rodríguez es licenciada en Comunicación Social (UNC) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el nivel medio y es docente e integrante del equipo de investigación de la cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (ECI- UNC).

EL CURSO BASAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA QUE CONCILIA LA FORMACIÓN GENERAL CON LA ORIENTACIÓN DISCIPLINAR

Paula González-Álvarez

paula@gap89.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago - CHILE

Resumen

Desde la última década, viene desarrollándose en Chile la alfabetización académica como vía para trabajar la lectura y la escritura en la educación superior, particularmente en los primeros años de formación. Tradicionalmente, han sido dos las formas de abordar la escritura: desde la formación general (que la concibe como habilidad transferible a diferentes contextos) y desde la orientación disciplinar (que la concibe como una habilidad altamente específica y característica de diferentes comunidades). A pesar de que esta última goza de mejor salud en la actual discusión sobre el rol y el lugar de la escritura en la universidad, múltiples impedimentos (de tipo económico y curricular, entre otros) dificultan su aplicación. Así, predominan cursos de escritura iniciales y generales, los que tienen poco impacto en la posterior formación universitaria y muchas veces no permiten desarrollar habilidades transferibles a nuevos contextos. Ante esto, surge la necesidad de enseñar la escritura desde un nuevo enfoque que permita solucionar las falencias del modelo normalmente implementado.

En este trabajo se presenta una propuesta de curso de escritura para primer año, a la vez general y disciplinar, que se ha denominado “curso basal”. Dictado por especialistas en lengua, pero desarrollado con apoyo de textos propios de una disciplina y a través de un proyecto de investigación y escritura en temas atinentes a ella, es posible enseñar a los alumnos a leer y escribir a medida que se integran a una comunidad disciplinar específica y conocen los géneros y registros que en ella se utilizan. Se propone el curso basal como “tercera vía” para abordar la escritura conciliando los dos enfoques tradicionales, de manera que los alumnos puedan, a la vez, conocer algunas nociones generales sobre la escritura académica y afianzar la entrada a las convenciones disciplinares que, a medida que avancen en su formación, deberán adquirir.

Palabras clave: alfabetización académica - enseñanza de la escritura - escritura en las disciplinas

Preliminares de la enseñanza de la escritura en la educación superior chilena

Desde el retorno a la democracia, en 1990, se ha desarrollado en Chile un proceso de masificación de la educación superior. En esa década se dio un incremento anual de 5,9% en la matrícula de grado, mientras que en la década del 2000 el incremento fue de un 7,5% por año (Rolando, Salamanca y Aliaga, 2009). Esto ha significado que la matrícula casi se ha cuadruplicado en menos de veinticinco años: para 2013, se registraron 1.114.640 estudiantes en carreras de grado a nivel nacional (Servicio de Información de

Educación Superior, 2013), lo que equivale a un 6,7% de la población total país¹. Según el Ministerio de Educación, “gracias a este fenómeno el sistema de educación superior pasó de ser un sistema de elite a uno masivo” (Centro de Estudios Mineduc, 2012: 1), lo que implica que los nuevos ingresantes tienen características diferentes de quienes ingresaban tradicionalmente a la universidad. En general, estas características son enmarcadas en términos de ‘falencias’: los nuevos alumnos son estudiantes de peor calidad, que vienen menos preparados para las exigencias del sistema universitario, y que no han recibido en sus colegios la preparación que necesitan. Como en Chile no existen ciclos de formación básica antes de ingresar a la carrera que perseguirá el estudiante, no hay un espacio asignado en la educación superior para nivelar competencias y, en general, son pocos los programas de estudio que ofrecen instancias de nivelación, por lo que el apoyo al estudiante es escaso. Lo anterior influye, por ejemplo, en los altos niveles de deserción que caracterizan al estudiantado nacional: 30% de los ingresantes a primer año abandonan sus estudios, y alrededor de un 50% de los matriculados totales no los termina (Centro de Estudios Mineduc, 2012).

Ante esta contingencia, las universidades chilenas han desarrollado programas que buscan mejorar la calidad de la enseñanza en las carreras de grado e implementar dispositivos de apoyo al estudiante en múltiples áreas. En esta línea, se han desarrollado iniciativas para reformar los objetivos educativos y adoptar currículos basados ya no en contenidos, sino en competencias; también se han implementado centros de apoyo al aprendizaje y, en algunos casos, cursos de ciclo inicial enfocados al desarrollo de habilidades y estrategias de estudio. En este contexto, también ha aumentado la preocupación por las habilidades de lectura y escritura, que se consideran vitales para lograr un aprendizaje significativo en la universidad. Así, desde hace unos diez años se desarrollan en el país iniciativas de alfabetización académica, con un foco específico en la remediación de las habilidades de los ingresantes, de modo que posean las estrategias básicas necesarias para enfrentarse a las materias.

Este enfoque remedial, más bien en la línea de la formación general, concibe que la escritura es una habilidad transferible a otros contextos y que, por lo tanto, basta con un curso inicial que entregue todas las herramientas necesarias para desempeñarse en la universidad. Sin embargo, las tendencias teóricas y didácticas actuales consideran que la escritura en la universidad debe atender a sus características contextuales y que, por lo tanto, el lugar óptimo para desarrollar la habilidad es en el aula disciplinar, de modo de ayudar al estudiante a apropiarse de las convenciones discursivas de su área de estudio. No obstante ello, en el contexto chileno esta clase de inclusión se enfrenta a múltiples impedimentos, entre los que destacan las rígidas estructuras curriculares, el desconocimiento de la función epistémica de la escritura y la falta de preparación de los docentes para poder enseñar a escribir (cf. Ávila, Hugo y Martínez, 2010; González-Álvarez, 2014). También existen impedimentos relacionados con ámbitos económicos, ya que incluir cursos de escritura o contratar docentes especializados en esta temática implica inversiones que las universidades no pueden o no pretenden asumir.

Así, en el contexto nacional se privilegia la implementación de cursos de escritura en el primer año, siempre desde un enfoque generalista y remedial. Si bien estos cursos tienen algunos beneficios, entre los que se cuentan el desarrollo de la conciencia sobre la norma del español y la ejercitación de algunos géneros textuales en espacios curriculares estables (Carlino, 2013), se trabaja sobre la expectativa de que el estudiante que apruebe la materia estará preparado para escribir cualquier tipo de texto, en cualquier otra materia, en cualquier momento de la formación. En la práctica, la transferencia de habilidades es mínima y los cursos tienen poco impacto en el desempeño escritural en años posteriores. Más aún, esta forma de concebir la escritura desconoce las particularidades de cada área del conocimiento y el hecho de que *incluso quien haya desarrollado la escritura a la perfección en el sistema escolar* podría tener dificultades para ingresar a la cultura disciplinar, ya que esta es decididamente variable y depende de factores tales como las formas de estructuración del conocimiento, las estructuras de poder, las convenciones de atribución, el lugar de la creación personal, y los géneros discursivos preferidos en cada disciplina. No conviene, en este sentido, hablar de ‘limitaciones’, ya que no puede exigírsele al estudiante que maneje convenciones discursivas que no eran pertinentes en el contexto del cual proviene.

Ante esto, surge la necesidad de enseñar la escritura desde un nuevo enfoque. Es necesario, por un lado, hacerse cargo de las ‘limitaciones’ que presentan los ingresantes a la educación superior; sin embargo, también es necesario que el desarrollo de sus habilidades en lectura y escritura ocurra en contextos significativos para su aprendizaje, particularmente dado que en Chile los estudiantes ingresan directamente

¹ En base a los resultados del censo del año 2012. Este estudio censal se encuentra en revisión debido a errores metodológicos en el desarrollo del proceso, por lo que la cifra se entrega solo como referencia.

a la carrera de su elección. Así, se propone en este texto una “tercera vía” para la didáctica de la escritura: cursos basales en primer año, con un enfoque general (o remedial, si se quiere), al mismo tiempo que están informados y estructurados desde una disciplina específica.

El curso basal: origen y características

El modelo de curso presentado aquí fue desarrollado por los profesionales del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en respuesta a una solicitud de la Escuela de Ingeniería de dicha institución, que requirió el diseño de un curso de escritura para estudiantes de primer año que desarrollara habilidades de lectura y escritura desde un enfoque disciplinar (Ávila, González-Álvarez y Peñaloza, 2013). Este trabajo supuso seleccionar contenidos y habilidades que permitieran habilitar a los estudiantes para desempeñarse en tareas propias de la disciplina en años posteriores, lo que implicó, por ejemplo, que en el curso se incluyera la enseñanza de géneros centrados en el diagnóstico de problemas y formulación de soluciones, que son tareas típicas desarrolladas por graduados de ingeniería. Lo anterior requirió un extenso trabajo de documentación e investigación por parte del equipo docente, ya que todos los profesores son especialistas en lengua y no tienen experiencia ni formación en aquella disciplina. Finalmente, la versión definitiva del curso aborda contenidos y habilidades seleccionados a partir de las necesidades discursivas del área disciplinar, y se contextualizan a partir de un proyecto de investigación, plasmado en un texto final, en un tema atinente a esta área del conocimiento. Así, es posible enseñar a los alumnos a leer y escribir a medida que se los apoya en su ingreso a la comunidad disciplinar, al conocer los géneros y registros que en ella se utilizan.

El curso original se formuló en el año 2009 y ha sufrido modificaciones anuales desde entonces para adaptarse a las necesidades cambiantes de la disciplina. Con todo, se alcanzó un modelo más o menos estable que se ha traducido en la actualidad en el curso basal, el que ha sido adaptado exitosamente para enseñarse en otras áreas del conocimiento. En particular, se ha implementado en los programas denominados “College UC”, que son licenciaturas en áreas disciplinares generales (por ejemplo, ciencias naturales y matemáticas), y también en cursos de escritura en plataforma virtual que son ofrecidos a los estudiantes de grado de toda la universidad como opción para sus créditos de formación general.

Se señalan a continuación las características generales del curso basal. Este se apoya en cuatro ejes que permiten contextualizarlo y adaptarlo a las necesidades específicas de cada disciplina: el trabajo por proyectos, el estudio de géneros disciplinares, el uso de modelos de proceso para la escritura, y el apoyo en pares disciplinares.

Trabajo por proyectos. El equipo docente considera que las habilidades de lectura y escritura no pueden enseñarse de manera declarativa o meramente descriptiva, dado que esto permitirá, en el mejor de los casos, que los estudiantes puedan apenas hablar sobre las características de un buen texto, pero no necesariamente reflejarlas en su propio trabajo. En Chile es común que los cursos de primer año adopten didácticas de la escritura centradas en la gramática de la lengua, la adecuada construcción oracional y la corrección ortográfica. Estos modelos otorgan mucha importancia a la superficie textual, pero no abordan adecuadamente las problemáticas relacionadas con la estructura del conocimiento académico y, por lo tanto, no ayudan a preparar al estudiante para enfrentarse a las exigencias de producción de discurso en cada disciplina; en otras palabras, podrían enseñar a escribir una superficie perfecta sin que ello implique, necesariamente, un texto coherente o adecuado al contexto. Por ello, se decidió que el mejor curso de acción era desarrollar las habilidades de lenguaje de manera secundaria a partir de un trabajo mayor: en este caso, una investigación sobre algún tema contingente para la disciplina. Al enfocar el trabajo en la investigación, el alumno se centra en el contenido que lee y del cual escribe, y el lenguaje se desarrolla en respuesta a las exigencias de esta tarea mayor. El trabajo con proyectos tiene como beneficio principal que las temáticas del curso tienen directa relación con el resto del currículum universitario, lo que promueve que el estudiante se interese en el curso y disminuya su resistencia a tener “cursos de redacción” que, a priori, consideran que no tienen importancia ni relación con sus objetivos. Asimismo, el trabajo por proyectos permite otorgar a las tareas de escritura un propósito concreto, ya que se culmina con un producto final significativo (Stoller, 2002). La lengua se utiliza como un instrumento de trabajo más (Cassany, 1999) y, por tanto, se la puede comprender como herramienta epistémica, en cuanto ayuda a desarrollar el conocimiento.

En el caso del curso basal, el tema de investigación del proyecto es decidido autónomamente por cada estudiante, aunque para cada semestre se plantea un tema amplio y general que permite construir, primero,

un conocimiento común en el grupo (por ejemplo, a partir de la exploración de la temática con lecturas previas) y definir algunos parámetros para la investigación individual. Por ejemplo, en ingeniería se ha trabajado con el tema “manejo de residuos domiciliarios”, mientras que en medicina puede trabajarse el tema “métodos para el control del dolor en pacientes crónicos”. El estudiante puede escoger cualquier subtema que le interese, o bien, algún otro tema relacionado; el docente lo guía en el proceso de indagación bibliográfica y lo asiste en la delimitación de su investigación. La experiencia muestra que esta clase de trabajo por proyectos permite que los estudiantes se interesen genuinamente por las actividades desarrolladas en el contexto del curso y se involucren de manera personal con la investigación. Esta alta motivación redanda en una mayor aprehensión de las habilidades de escritura desarrolladas a medida que avanza el curso.

En la práctica, el trabajo por proyectos se traduce en tres unidades básicas de trabajo (adaptadas a partir de la propuesta de Didactext, 2003). Todas ellas desarrollan tanto la lectura como la escritura², pero enfatizan diferentes aprendizajes y habilidades específicas. Las tres unidades son:

- Acceso al conocimiento: supone guiar a los estudiantes en la inmersión en el campo de investigación. En primer término, se modelan algunas estrategias de lectura efectiva (como establecimiento de objetivos o criterios para seleccionar y resumir información); posteriormente, se desarrollan habilidades de búsqueda bibliográfica (incorporando criterios para juzgar la pertinencia y calidad de las fuentes) y delimitación de proyectos individuales (para seleccionar temas contingentes, pertinentes e interesantes para la disciplina).
- Elaboración: supone acompañar a los estudiantes en los procesos de planificación, escritura y revisión de borradores sucesivos de sus trabajos escritos. En esta etapa se examinan las características de los géneros producidos y sus contextos de producción, se exponen y discuten criterios de corrección y adecuación de textos, y se profundiza en el trabajo con las fuentes bibliográficas para construir propuestas personales, ancladas en el conocimiento disciplinar.
- Comunicación: supone modelar la finalización de los proyectos de investigación mediante la transmisión del trabajo en diferentes modalidades (normalmente, al menos un género textual final, pero también en otras modalidades como recursos audiovisuales o comunicaciones orales).

Estudio de géneros disciplinares. El proyecto de investigación incluye, como instancia de evaluación final, la escritura de algún género disciplinar que sea pertinente para transmitir la información recabada y elaborada en el contexto del curso. Lo anterior supone que el equipo docente debe indagar en las prácticas discursivas disciplinares y escoger un texto que sea apropiado en términos de los objetivos que persigue la materia y que, además, suponga un nivel de dificultad apropiado para que los ingresantes puedan escribirlo durante el semestre. Esto implica, por ejemplo, que no se trabaja con géneros complejos (como un artículo de investigación científica), ya que estos textos requieren un nivel de trabajo y dominio teórico que resultan demasiado desafiantes para alumnos de primer año. En el caso de ingeniería, por ejemplo, se escogió trabajar con el *policybrief*, que es un documento breve que se centra en la comunicación de soluciones posibles a un problema; este es un género relativamente frecuente para el desempeño profesional de los ingenieros y es coherente con los objetivos que persigue el curso. Cuando se ha desarrollado el curso basal en áreas disciplinares mayores (por ejemplo, en un curso dirigido a carreras del área de la salud) se trabaja con textos más genéricos, como el informe bibliográfico, pero enfatizando las propiedades de lenguaje propias del área (como podría ser, en este caso, el recurso de la nominalización o el uso de la voz impersonal).

Para incluir la enseñanza de uno o varios géneros disciplinares en el curso basal, es indispensable que el equipo docente pueda describirlos en términos de su estructura prototípica y sus convenciones lingüísticas (por ejemplo, las características del registro). El trabajo en el aula buscará que los estudiantes descubran y describan estas características de los textos, lo que se puede hacer a partir de la examinación de buenos y malos ejemplos del género (ya sea escritos por profesionales o por estudiantes de semestres anteriores). Para indagar acerca de los géneros textuales disciplinares, se puede acudir a las descripciones disponibles en la literatura (por ej. Parodi, 2010), pero también se pueden analizar los programas de las materias que componen la disciplina o adaptar modelos genéricos a las necesidades particulares. Con todo, conviene

²El modelo también permite desarrollar habilidades de comunicación oral cuando las necesidades de la disciplina así lo exigen. Este es el caso del curso basal en ingeniería, en el que los estudiantes producen un informe final y, adicionalmente, aprenden a exponer oralmente las conclusiones de su trabajo en un contexto académico.

que la descripción de los géneros siempre se haga con apoyo de docentes de la carrera o área específica, ya que son ellos quienes tienen mayor experiencia con estos textos y podrán, en consecuencia, ayudar a caracterizarlos más allá de lo meramente textual.

Una salvedad importante es que el o los géneros escogidos deben poder transmitir los resultados del proyecto realizado en el contexto del curso, sea este de carácter teórico o empírico. Esto supone que, aunque se puedan trabajar otros géneros importantes para el desempeño académico del estudiante, no se les debe dar mayor importancia que al género disciplinar escogido para perseguir los objetivos centrales de aprendizaje. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, todos los estudiantes de grado deben aprobar, como requisito de titulación, un examen de comunicación escrita que consiste en la redacción de un ensayo argumentativo con una estructura prototípica de cinco párrafos, sin apoyo de fuentes externas. Ante ello, es natural que el curso basal integre la enseñanza de este ensayo para preparar a los estudiantes para aprobar el examen; sin embargo, este es un texto muy genérico y que no se presta adecuadamente para movilizar los objetivos de aprendizaje del curso, precisamente porque evalúa la escritura desde una perspectiva de habilidad general. En este caso, el equipo docente resolvió enseñarlo (para responder a las expectativas puestas sobre el curso por parte de la institución), pero su importancia dentro de la materia es menor y, de hecho, se lo aprovecha para marcar las diferencias entre las producciones generales y descontextualizadas y los géneros específicos producidos en el contexto de una disciplina concreta. En síntesis, conviene enseñar géneros transversales si es que la institución o la carrera los exige, pero sin que estos predominen por sobre los géneros disciplinares. Por ejemplo, si se enseña escritura en carreras como química o física, quizás convendría dedicar algunas sesiones a enseñar a producir informes de laboratorio, pero esto no debe significar que se le quite importancia a la producción de un género disciplinar mayor.

Modelos de proceso para la escritura. Las tendencias didácticas actuales otorgan bastante importancia a enseñar la escritura como un proceso que implica el desarrollo de tareas recursivas y sucesivas y que, por lo tanto, requieren que cada escritor tome decisiones estratégicas sobre su texto. El curso basal recoge estas consideraciones al planificar las clases en torno a momentos clave del proceso de escritura, y no en base a conocimientos específicos, ya que el curso no busca que los estudiantes manejen conocimientos declarativos sobre la producción escrita, sino que movilicen lo aprendido en tareas concretas. Entonces, las sesiones presenciales se organizan para que el profesor apoye la toma de decisiones sobre el desarrollo del proyecto. Se enfatiza el desarrollo de estrategias de resolución de problemas, la formulación de criterios para seleccionar los cursos de acción más apropiados y, en general, la optimización de los procesos cognitivos implicados en la escritura (Flowery Hayes, 1981; Didactext, 2003; Miras y Solé, 2007; Mateos, 2001).

Ahora bien, los estudiantes manifiestan mucho interés en saber cómo mejorar sus textos también desde la superficie textual, por lo que se asignan espacios para la revisión y corrección en momentos clave del proceso. Por ejemplo, se ubica una clase de revisión de aspectos de coherencia y cohesión (uso de conectores, recurrencia textual, concordancia oracional) una vez que los estudiantes han generado un primer borrador de texto para así rastrear en el trabajo individual algún problema relacionado con el tópico del día. Estas clases se determinan de acuerdo con las características textuales del género producido en la clase, pero también pueden incluirse en respuesta a los problemas recurrentes o a las dudas planteadas por cada grupo de estudiantes. Lo importante es centrar el interés en el desarrollo de la conciencia y el control metacognitivos de los procesos implicados en la escritura, lo que supone un *saber hacer* que trasciende la corrección de los textos.

Existen muchísimas propuestas didácticas para trabajar la escritura de proceso en el aula, y las formas particulares de enseñarla dependerán de las necesidades de cada disciplina y de cada grupo de estudiantes. Con todo, existen algunas prácticas frecuentes que vale la pena implementar, y que se mencionan a continuación:

- Entregas parceladas de trabajos escritos: permiten al estudiante mejorar sus entregas a partir de la revisión, lo que redundará en un mejor trabajo final y una mayor sensación de logro.
- Guías para la planificación de las entregas: permite evidenciar la necesidad de generar planes estratégicos de trabajo para resolver problemas, y para responder de manera más eficiente a las exigencias del género y de la disciplina.
- Planillas de cotejo para la auto o coevaluación: permiten entregar mayor responsabilidad al estudiante en la revisión de sus propios procesos de escritura, lo que le permite además desarrollar mejores criterios para evaluar.

- Modelamiento de textos y revisión en clases: permiten comparar el desempeño individual con ejemplos escritos por profesionales o estudiantes de años superiores, lo que propicia un mayor acercamiento a los resultados esperados.
- Entrevistas o tutorías personalizadas en la clase: permiten otorgar apoyo individual a cada estudiante, para resolver sus dudas o problemas de manera efectiva. Esta estrategia es difícil de implementar por el tiempo que implica, por lo que se beneficia de instancias de revisión o tutoría grupales.
- Reflexiones escritas sobre lo aprendido: permiten promover la metacognición y la autopercepción sobre los procesos de escritura, para así detectar fortalezas y debilidades y mejorar las acciones sucesivas.

Apoyo en pares disciplinares. La enseñanza de la escritura en un curso como este requiere una alta inversión de tiempo y recursos para poder apoyar adecuadamente a todos los estudiantes. En este contexto, el equipo ha determinado que es vital la presencia de un ayudante que apoye la gestión y el desarrollo de las diferentes iniciativas y, en esta línea, se recomienda particularmente la presencia de un estudiante de cursos superiores, que ejerza el rol de compañero de escritura en la materia (Carlino, 2005). La ventaja de este alumno ayudante es que, como miembro de la misma cultura disciplinar a la que está ingresando el estudiante de primer año, ha experimentado por sí mismo los desafíos del ingreso y podrá otorgar un apoyo más directo y contextualizado a las necesidades concretas del grupo; además, como puede establecer una relación más horizontal con los estudiantes, tiene la oportunidad de apoyar sus procesos de aprendizaje desde una posición menos amenazante, más amable.

Incluir a estos ayudantes requiere que el equipo docente los forme y les otorgue herramientas básicas para apoyar los procesos de escritura y retroalimentar los productos que los estudiantes escriban. Ahora bien, otra forma de aprovechar su labor es apoyarse en sus conocimientos disciplinares para que juzguen críticamente los textos producidos por los estudiantes en términos de su adecuación a la disciplina en términos del contenido: cómo se plantea un problema en la disciplina, cómo se estructura la solución, qué clase de conocimientos se consideran relevantes y cuáles no. Es decir, no es tan indispensable que este ayudante tenga el mismo nivel de conocimientos de lengua que el profesor, ya que puede ejercer la función de contraparte como experto disciplinar. Así, docente y ayudante configuran un equipo que puede abordar la escritura tanto desde lo general como desde las particularidades de la disciplina.

Tareas claves para el desarrollo de un curso basal en cualquier disciplina

A partir de los cuatro ejes que informan el diseño del curso, se plantean cuatro tareas básicas que el equipo docente debe realizar. Las tareas son: a) determinar temas de investigación amplios, que puedan ser indagados desde la perspectiva disciplinar, a partir de la delimitación de tema propuesta por cada estudiante; b) indagar sobre los géneros textuales disciplinares, su estructura y sus características textuales; c) diseñar secuencias didácticas que promuevan la conciencia y el control metacognitivos de los procesos de escritura, más allá del manejo concreto de normas de producción o corrección de textos, y d) formar alumnos de cursos superiores, idealmente que hayan aprobado el curso basal en un semestre anterior. En el caso de las tres primeras, puede que se traduzcan en decisiones tomadas de manera simultánea, más que como pasos cronológicos; en el caso de la cuarta, esta puede ocurrir en instancias de formación previas al desarrollo del curso, pero también (y, quizá, adicionalmente) puede darse a medida que avanza el curso.

Consideraciones finales

Las características de los ingresantes a la educación superior chilena han puesto de manifiesto la necesidad de nivelar las habilidades de lectura y escritura, pero también muestran que es necesario realizar un abordaje sistemático de estas competencias durante toda la formación universitaria. Ante ello, no es suficiente con adoptar un enfoque remedial: no basta con que los estudiantes manejen las habilidades que necesitan para entrar, sino que también es necesario ayudarlos a ingresar efectivamente a las culturas disciplinares y entregarles algunas herramientas para poder enfrentarse a las exigencias de escritura que enfrentarán en años sucesivos. En esta línea, una propuesta como el curso basal permite responder a las expectativas de quienes desean que los estudiantes manejen la escritura como habilidad general, pero también permite desarrollar algunos criterios para enfrentarse de mejor forma a los textos disciplinares. Los docentes de escritura en primer año, entonces, tienen un desafío: enseñar a escribir no solo desde su

postura como expertos en lengua, sino que también desde su rol de guía para ayudar a que los ingresantes comprendan y descubran cómo se construye el conocimiento en cada área disciplinar. El curso basal permite responder a este objetivo sin descuidar las necesidades de nivelación; en efecto, puede convivir incluso con cursos de escritura de corte generalista, puesto que su enfoque y alcance son diferentes.

El desarrollo de un buen curso basal requiere colaboración de diferentes actores involucrados en la escritura universitaria. Por un lado, del claustro de profesores de la disciplina en la que se integrará el curso, pues sus académicos pueden otorgar información clave para escoger los temas de investigación y los géneros a producir en la materia; por otro lado, de los estudiantes beneficiarios, puesto que en generaciones sucesivas podrán contribuir con su perspectiva como aprendices respecto de los desafíos del ingreso a la cultura disciplinar. También de los docentes especialistas en lengua, que pueden mediar estos procesos y ayudar a los actores disciplinares a reconocer patrones y características de los textos que circulan en ese contexto específico. Para eso, el docente de lengua debe tener una visión progresiva de la escritura: no como habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, sino que como competencia altamente específica, dependiente del contexto y de la comunidad discursiva.

Bibliografía

- Ávila, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Ávila, N., Hugo, E. y Martínez, C. (2010). *Un análisis de discurso de base lingüística como método para las ciencias sociales: un caso en entrevistas a profesores universitarios*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Estudios del Discurso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Universidad de Chile, Santiago.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). Deserción en la educación superior en Chile. Serie Evidencias, Ministerio de Educación, Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf>
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- González-Álvarez, P. (2014). Teorías implícitas sobre la escritura en docentes de Ingeniería Civil: articulación entre las creencias, la práctica y el lugar de la producción escrita en la carrera. Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Mateos, M. (2001). Principios de la instrucción metacognitiva. En *Metacognición y educación* (91-102). Buenos Aires: Aique.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (83-112). Barcelona: Graó.
- Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010). Evolución matrícula Educación Superior de Chile, Periodo 1990-2009. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Ministerio de Educación, Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Publicaciones/Estudios/5Estudio-Evolucion-Matricula-Historica-1990-2009.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior (2013). Informe matrícula 2013. *Mifuturo.cl* [informe técnico]. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf
- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and content. En J. Richards y W. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching, an anthology of current practice* (107-119). Nueva York: Cambridge University Press.

Paula González-Álvarez es magíster en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña en el Área de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, lugar en el que coordina la creación de recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura para la comunidad universitaria.

HACIA EL DESARROLLO DE PROCESOS DE ESCRITURA EN LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL. PROYECTO DE INNOVACIÓN E INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Celia Galvalisi

cgalvalisi@hotmail.com

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Villa María

Villa María- ARGENTINA

Resumen

Esta ponencia versa sobre un proyecto de innovación e integración curricular interdisciplinaria para la carrera licenciatura en Terapia Ocupacional (TO). Así, la propuesta consiste en implementar en forma consensuada entre los docentes situaciones de escritura académica guiadas a lo largo de toda la formación.

Dado que tanto la lectura como la escritura requieren del desarrollo de estrategias particulares, nos centraremos solo en favorecer procesos de escritura, aunque sin dar por supuesto que la lectura esté suficientemente desarrollada en los estudiantes; simplemente confiamos en que ponerlos en situaciones de escritura también favorecerá la mejora en las estrategias de lectura.

En el contexto de la educación superior, aprender los contenidos de cada materia requiere no solo apropiarse de su sistema conceptual y metodológico sino también de sus prácticas discursivas. Para ello los estudiantes necesitan reconstruir esos contenidos una y otra vez, y la lectura y la escritura se conforman en herramientas indispensables.

Lo cierto es que leer y escribir son procesos interactivos en los que todos -texto, lector y contexto de lectura o escritura- formamos parte. Más aún, la lectura y la escritura son aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la vida; por tanto, no son aprendidos por una única vez y para siempre en la escuela primaria y secundaria, sino por el contrario se complejizan cada vez más a medida que se avanza en escolarización.

Palabras clave: escritura - educación superior - currículum

Marco general y fundamentación del proyecto

“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”.

Emilia Ferreiro, 2001: 13¹.

¿Por qué es preciso enseñar lectura y escritura a lo largo de la formación superior cuando los estudiantes de este nivel ya ingresan con conocimientos sobre estos saberes? La respuesta a este interrogante llevó varios años de reclamos de los docentes universitarios sobre la “falta” de capacidades

¹Ferreiro, Emilia. 2001. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo Cultura Económica. México.

específicas de los estudiantes para leer, comprender y escribir en las materias con que se enfrentaban, discusiones que permitieron clarificar que leer, comprender y escribir son procesos que se construyen y desarrollan a lo largo de toda la vida y se particularizan en cada contexto. Así, hoy la lectura ya no está centrada solamente en los textos escritos sino que también se lee en el ámbito de la música, de la pintura, de la imagen, del arte en general; se lee en diferentes formatos, textos en diferentes idiomas, se lee tanto en soporte papel como en soportes digitalizados.

Cada profesión tiene discursos, lecturas y metodologías que le son propias, y el contexto universitario se tiñe de esa multiplicidad que se mantiene en sí misma y se fortalece en el intercambio, en la interdisciplina.

En el contexto de la educación superior, aprender los contenidos de cada materia requiere no solo apropiarse de su sistema conceptual y metodológico sino también de sus prácticas discursivas. Para ello, los estudiantes necesitan reconstruir esos contenidos una y otra vez, y la lectura y escritura se conforman en herramientas indispensables.

Lo cierto es que leer y escribir son procesos interactivos en los que todos -texto, lector y contexto de lectura o escritura- formamos parte. Más aún, la lectura y escritura son aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la vida; por tanto, no son aprendidos por una única vez y para siempre en la escuela primaria, sino por el contrario se complejizan cada vez más a medida que se avanza en la escolarización. Esa es la razón por la que se habla de “la lectura y la escritura en la educación superior”, de “lecturas disciplinarias” y de “diferentes modos de leer”. Así como cada campo profesional genera conocimientos que le son propios, también genera formas particulares de leer y escribir.

Ahora bien, no son vanos los reclamos docentes sobre las dificultades en la lectura, la comprensión y la escritura de los estudiantes. Generalmente, el hábito con que llegan hace que lean poco motivados, no estén acostumbrados a leer y organizar grandes cantidades de información, a escribir y producir un texto propio y a elaborar y exponer un discurso oral que integre saberes disciplinares. Estos reclamos dejan entrever, como dice Carlino, un desencuentro: “¿Por qué ese desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior?” (Carlino, 2006: 9). En este desencuentro los docentes estamos implicados desde nuestras prácticas didácticas habituales, desde las condiciones institucionales y fundamentalmente, también desde nuestra propia motivación.

Entonces, en este trabajo, coincidiendo con Carlino (2006), se asume que:

- ✚ el aprendizaje de la lectura y escritura no se logra de una vez y para siempre; es un aprendizaje que nunca se completa pero además, en el ámbito de la educación superior, también se complejiza;
- ✚ cada campo disciplinar genera modos propios de leer y escribir sus contenidos, sus principios y metodologías;
- ✚ el aprendizaje de la lectura y escritura es una tarea contextualizada -en este caso, a un nivel educativo, a un tipo de lector, a una disciplina, a un tipo de soporte de lectura, a tipos de textos, tipos de destinatarios, entre muchas otras condiciones-; por lo tanto los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos;
- ✚ el alumno no aprende por recepción pasiva; para apropiarse de un saber colectivo -en este caso disciplinar- requiere que los docentes propiciemos un acercamiento constructivo y significativo con el conocimiento;
- ✚ el alumno no conoce la cultura académica; somos los docentes los que de modo explícito debemos guiarlo, pensando la forma en acercarlo a través de las tareas que le proponemos en un trabajo de responsabilidad compartida;
- ✚ los docentes debemos generar contextos que los favorezcan la motivación y la autoconfianza del alumno, ya que cumplen un rol insustituible en el aprendizaje;
- ✚ las prácticas de lectura y escritura en la universidad no pueden ser consideradas como un complemento que se logra por sí mismo sino que, por el contrario, tienen un potencial formativo que requiere ser atendido y direccionado por la institución;
- ✚ leer y escribir son procesos intelectuales a la vez que estrategias de aprendizaje.

En este contexto el concepto de alfabetización científica, que acepta y asume las ideas antes mencionadas se conforma como marco de referencia de este proyecto. La alfabetización científica:

Señala el 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 textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad

científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso(Carlino, 2006: 13-14).

No obstante, Carlino alerta de los riesgos de que este concepto se transforme en el rótulo de moda de las aulas universitarias y por ello propone:

Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura, de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.

[...]incluir la enseñanza de la lectura y escritura en las materias sólo porque los estudiantes llegan mal formados ni por el interés en contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios como un fin en sí mismo. Por el contrario, plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer(Carlino, 2006: 15-16).

En este marco se elaboró el presente proyecto, en pos de disminuir el desencuentro, acercando propuestas para disminuir la brecha entre lo que los alumnos “hacen y pueden hacer” y lo que nosotros – profesores–“hacemos”y “esperamos que ellos hagan”en pos del logro del aprendizaje disciplinar.

Se considera la propuesta como un proyecto de integración curricular, entendiendo por tal a la articulación entre diferentes disciplinas o áreas de conocimiento, a través de la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes. Para que se logre esta integración es necesaria también una articulación a nivel organizativo e institucional.

Así mismo, también se tiñe de proyecto innovador puesto que es la primera vez, tanto en la licenciatura en Terapia Ocupacional como en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, que se implementa una propuesta de escritura de este tipo, que contempla un trabajo colaborativo entre docentes de materias afines y requiere de la articulación curricular en toda la carrera tanto horizontal como verticalmente.

La licenciatura en Terapia Ocupacional fue dictada bajo la modalidad de carrera articulada desde el año 1995 hasta el año 2006, y desde entonces, como carrera completa, contempla cinco años de formación.

El presente proyecto se comenzó a implementar en el año 2011, comenzando en el primer año de la carrera. De modo que a la fecha se ha implementado para primero, segundo y tercer año de la carrera.

El siguiente gráfico muestra la organización curricular del plan de estudios de la carrera y la inclusión del presente proyecto. En el anexo 1 se muestran los espacios curriculares -asignaturas o materias- que integran cada ciclo y, en el Anexo 2, la distribución por años de carrera. Cada ciclo se compone de espacios curriculares que se distribuyen a lo largo de los cinco años de formación.

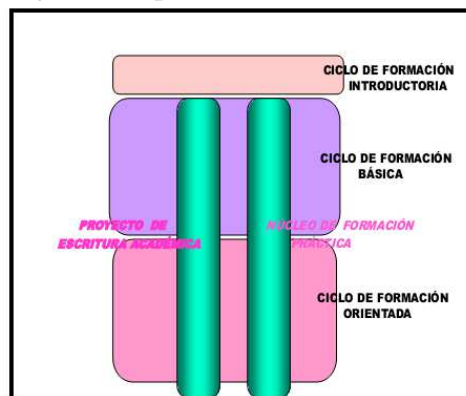


Gráfico 1

Proyecto de escritura académica

La propuesta consiste en implementar situaciones de escritura académica a lo largo de todos los años de formación, planteando en cada año un género de escritura particular de acuerdo con las necesidades de la carrera.

Los objetivos generales de la propuesta son:

- ✚ Favorecer el desarrollo de la capacidad de lectura y escritura académica en el campo disciplinar de la Terapia Ocupacional.

- ✚ Desarrollar la capacidad de elaborar escritos académicos que permitan aprehender, integrar, profundizar y comunicar conocimientos centrales en la formación del terapeuta ocupacional.

Para el logro de estos objetivos se formulan como objetivos específicos:

- ✚ Generar situaciones de escritura académica en todos los años de formación del licenciado en Terapia Ocupacional.

- ✚ Fomentar procesos que mejoren el aprendizaje de la escritura académica ofreciendo a los estudiantes los conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales necesarios, a través del apoyo, seguimiento y retroalimentación del docente antes, durante y después del proceso de escritura.

El proyecto se lleva adelante a través de un trabajo colaborativo y consensuado entre docentes de espacios curriculares afines en cada año de la carrera; se acuerdan temas a trabajar en los géneros escritos, criterios de evaluación y otras decisiones académicas necesarias para la implementación.

Solo por razones de organización, el cuadro que se presenta más abajo agrupa espacios curriculares lo más afines posible en dos grandes grupos. Luego, en reunión de personal se decide si al proyecto lo implementa el Grupo 1 o 2, o ambos, en un solo cuatrimestre o en ambos.

Se propone la siguiente organización:

Año	Género	Agrupación por espacios curriculares afines
Primero	✚ Reseña	Grupo 1: Psicología General Seminario Introducción a la Epistemología Antropología Social y Cultural Grupo 2: Introducción a las Ciencias de la Ocupación Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional I Taller Ocupaciones Humanas I Anátomo - Fisiología
Segundo	✚ Monografía	Grupo 1: Metodología de la Investigación Seminario: Dinámica de Grupo Psicología del Desarrollo Grupo 2: Biomecánica Taller Ocupaciones Humanas II Clínica Médica Taller Ocupaciones Humanas III Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional II
Tercero	✚ Ensayo	Grupo 1: Seminario: Teorías del Aprendizaje Ortopedia y Traumatología Neurología Grupo 2: Psiquiatría Clínica Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional III Práctica Profesional I
Cuarto	✚ Informe de sistematización de prácticas.	Grupo 1: Prótesis, Órtesis y Ayudas Técnicas Salud Ocupacional y Ergonomía Grupo 2: Práctica Profesional II Práctica Profesional III Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional IV
Quinto	✚ Ponencia	Grupo 1: Seminario: Salud Pública Seminario Políticas Sociales y Legislación Ética y Deontología Profesional Administración y Gestión en Terapia Ocupacional Grupo 2: Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional V Práctica Profesional IV Taller Integración e Investigación en Terapia Ocupacional

Cuadro 1

Como vemos, en cada año de formación se favorecerá la escritura de un tipo de género discursivo.

Adherimos al concepto de género discursivo como formatos textuales y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares y con ciertos fines, pero también a la importancia de aprender a través del conocimiento que se elabora a partir de la escritura del género. Como lo dice Russell y Foster citado por Carlino (2006):

Cada nuevo género especializado que encuentra un estudiante le significa aprender nuevas prácticas - modos de pensar y actuar, convertidos para los veteranos en una segunda piel- (*en el sentido de práctica naturalizada*)². En este sentido, el desarrollo del escribir está íntimamente vinculado con cuestiones de identidad, autoridad, estructuras institucionales y epistemologías disciplinarias (Carlino, 2006: 163).

También así lo expresa Halliday:

Por “lenguaje de la ciencia” quiero significar las variadas formas del discurso en las que las actividades de “hacer ciencia” son realizadas, pero consideradas como el recurso sistémico para la creación de significado no como una colección de ejemplos textuales (Halliday, Ma. K. citado en Duo de Brottier, 2007: 148).

Para llevar adelante el proyecto, se elaboró un cuadernillo para profesores y otro para estudiantes. En el primero, se incorporó toda la explicación acerca del proyecto, el desarrollo de cada género con sus ejemplos, más materiales de lectura complementarios sobre el proceso de la lectura y escritura académica, puesto que los docentes de la carrera son profesionales provenientes del área de la salud y cuentan con escasa formación y pocos conocimientos sobre la temática. En el segundo cuadernillo, solamente se incorporó una breve explicación del proyecto y cada género con sus ejemplos.

Así, profesores y estudiantes comparten aspectos conceptuales, procedimentales y condicionales sobre la escritura de cada género.

Cada género se desarrolló tomando autores especialistas y ejemplificaciones correspondientes; se prestó especial atención en ofrecer los conocimientos necesarios para la realización de la actividad; por ello se atendió a los tres aspectos cognitivos del conocimiento estratégico: conocimiento conceptual; procedimental y condicional (Vélez, 2002; Monereo, 1995).

Se entiende por conocimiento declarativo o conceptual al ‘saber qué’ es lo que tengo que hacer, de qué se trata, y cómo se estructura., En este caso, el género a desarrollar, en cuanto al conocimiento procedimental, nos referimos al ‘saber hacer’, es decir, a la ejecución del proceso de escritura de ese género en particular; y por último, nos referimos al conocimiento condicional como los elementos circunstanciales bajo los cuales se realiza la tarea.

El siguiente cuadro sintetiza los ítems incluidos en el cuadernillo atendiendo a cada uno de los aspectos cognitivos del aprendizaje:

<i>Conocimiento conceptual o declarativo del género y de la tarea.</i>	<i>Conocimiento procedimental del género.</i>	<i>Conocimiento condicional de la tarea.</i>
¿Qué es...reseña, ensayo, ponencia...?	Algunos procedimientos para elaborar...	Contextualización de los objetivos de la actividad en el marco de la materia o grupo de materias afines ¹ .
¿Por qué y para qué escribir...?	Ejemplos de...	Criterios de evaluación
La estructura de...		Criterios formales de presentación.
Tipos más frecuentes...		Criterios de citas y referencias. Normas APA

Cuadro 2

Primeras conclusiones

A la fecha, tres han sido las cohortes incluidas en el proyecto: las cohortes 2011, 2012 y 2013; que involucraron a 23 alumnos en el 2011, 24 alumnos en el 2012 y 41 alumnos en el 2013, haciendo un total de 88 alumnos y 7 profesores. Los primeros resultados aún no fueron medidos con instrumentos diseñados de exprofeso, pero sí se han realizado intercambios verbales con los grupos de alumnos, los

²El agregado en cursiva es una explicación nuestra parafraseando al autor.

cuales manifiestan en líneas generales que el proyecto les ha permitido realizar aprendizajes que luego transfieren a otras instancias de la carrera, principalmente el aporte que realiza la escritura de los diferentes géneros, como trabajos integradores para estudiar y prepararse para los exámenes finales, como también valerse de la estrategia de aprendizaje desarrollada en materias que no participan directamente del proyecto.

La tarea de aprendizaje de la escritura es vista por los profesores con efectos colaterales en las respuestas a parciales, uso de normas de citación y referenciación, conocimiento de la estructura de un género, estrategias para escribir otros formatos, como informes de prácticas, informes de investigación; entre otros.

Actualmente, se está diseñando un instrumento de evaluación de resultados al tiempo que se están organizando nuevos espacios de sensibilización para lograr mayor participación de profesores en la propuesta.

Anexo

1

ESPACIOS CURRICULARES ORGANIZADOS POR CICLOS DE FORMACIÓN
<p>Ciclo de Formación Básica</p> <p>Anátomo- Fisiología Psicología General Introducción a las Ciencias de la Ocupación Antropología Cultural y Social Psicología del Desarrollo Biomecánica Metodología de la Investigación Seminario: Introducción a la Epistemología Clínica Médica Psiquiatría Clínica Seminario: Dinámica de Grupos Ortopedia y Traumatología Neurología Seminario: Teorías del Aprendizaje Salud ocupacional y Ergonomía Seminario: Salud Pública Seminario: Políticas Sociales y Legislación</p>
<p>Ciclo de Formación Orientada</p> <p>Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional I Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional II Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional III Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional IV Teoría Técnica de Terapia Ocupacional V Taller Ocupaciones Humanas I Taller Ocupaciones Humanas II Taller Ocupaciones Humanas III Ética y Deontología Profesional Administración y Gestión en Terapia Ocupacional Prótesis, Ortesis y Ayudas Técnicas Taller de Integración e Investigación en Terapia Ocupacional Espacios Curriculares Optativos de Profundización Espacios Curriculares Optativos de Libres</p>
<p>Núcleo de Formación Práctica</p> <p>Practica Profesional I Practica Profesional II Practica Profesional III Practica Profesional IV</p>

Tabla 1

2

ESPACIOS CURRICULARES ORGANIZADOS POR AÑOS DE FORMACIÓN
<p>Primer año Psicología General Introducción a las Ciencias de la Ocupación Seminario Introducción a la Epistemología Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional I Antropología Social y Cultural Taller Ocupaciones Humanas I Anátomo - Fisiología Módulo Núcleo Instrumental Común Módulo Núcleo Instrumental Común Electivo</p>
<p>Segundo año Biomecánica⁷ Taller Ocupaciones Humanas II Metodología de la Investigación Clínica Médica Seminario: Dinámica de Grupo Taller Ocupaciones Humanas III Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional II Psicología del Desarrollo Módulo Núcleo Formación Común I Módulo Núcleo Formación Común Electivo I</p>
<p>Tercer Año Psiquiatría Clínica Seminario: Teorías del Aprendizaje Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional III Ortopedia y Traumatología Neurología Práctica Profesional I Espacios Curriculares Optativos de Libres Módulo Núcleo de Formación Común II Módulo Núcleo Formación Común Electivo I</p>
<p>Cuarto año Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional IV Práctica Profesional II Prótesis, Ortesis y Ayudas Técnicas Salud Ocupacional y Ergonomía Práctica Profesional III Espacios Curriculares Optativos de Profundización Módulo Núcleo de Formación Común III</p>
<p>Quinto año Administración y Gestión en Terapia Ocupacional</p>

Tabla 2

Bibliografía

- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo Cultura Económica.
- Galvalisi, C.; Rosales, P. y Novo, M. del C. (2004). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la Universidad*. Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Monereo, C. y otros. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: EditorialGrao.
- Vélez, G. (2002). *Aprender en la universidad La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Serie Documentos de Trabajos. Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas, Comité Editor.
- Duo De Brottier, O. (2007). La ponencia y el resumen de ponencia. En Cubo de Severino, L. (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
-

Celia Galvalisi es especialista en Docencia Universitaria, egresada de la Universidad Nacional de Río Cuarto y especialista en Metodologías de la Investigación Científica, egresada de la Universidad Nacional de Lanús. Se desempeña como docente adjunta exclusiva de la Universidad Nacional de Villa María.

ESCRITURA CREATIVA PARA PROFESORES. ESTRATEGIAS ABORDADAS DESDE LA EXPRESIÓN TOTAL: MÚSICA, DANZA, TEATRO, PLÁSTICA Y LITERATURA

Marcela de Lourdes Merino
licmarcelamerino@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad presentar un modelo didáctico para contribuir a la problemática de la enseñanza de la escritura de textos ficcionales. Se basa en una investigación teórica y empírica realizada con alumnos del 3° año del profesorado de educación primaria del Instituto Superior del Carmen. Utiliza distintos lenguajes artísticos, como la música, la danza, el teatro, la plástica y la literatura para ayudar a los alumnos a expresarse por escrito, a confiar en sus propias posibilidades con respecto a la adquisición de estrategias de escritura creativa y a reflexionar sobre el modo de enseñar el tema a sus alumnos de escuela primaria. Sugiere abordar la escritura desde el movimiento corporal y el placer de bailar, actuar y dibujar. Propone movilizar las emociones escondidas, para poder luego reflexionar sobre los nuevos conocimientos adquiridos y llegar a producir relatos ficcionales, desde lo profundo de cada ser.

Según Tomás Motos:

El área de la expresión y cualquier acto de enseñanza aprendizaje es el espacio de las cuatro “c”: primero hay que reaccionar con los sentidos (cuerpo), después con los sentimientos y las emociones (corazón) para terminar con la reflexión, el conocimiento y la voluntad (cerebro), sobre unos contenidos culturales (cultura)(Motos en Kemelmajer Roitman, 2003: 23).

Aprender a disfrutar de la literatura, descubrir cómo se escribe un relato de ficción a través del placer de bailar, actuar, dibujar y escribir con técnicas de creatividad.

Palabras clave: enseñanza - escritura creativa- expresión total- técnicas de creatividad - música- danza- teatro - plástica - literatura

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la producción escrita entraña problemáticas diversas según los ámbitos y niveles educativos. En particular, la escritura literaria representa un desafío para todos los rangos etarios y de formación. Este trabajo propone un modelo didáctico en atención a las demandas específicas relativas a la producción de relatos ficcionales en niños y adultos. Se basa en una investigación teórica y empírica realizada con alumnos de 3° año del profesorado para la enseñanza primaria.

El objetivo: utilizar distintos lenguajes artísticos tales como la música, la danza, el teatro, la plástica y la literatura para ayudar a los futuros profesores a expresarse por escrito, a confiar en sus propias posibilidades con respecto a la adquisición de estrategias de escritura creativa y poder transposicionarlas a sus prácticas áulicas.

Esta propuesta metodológica se basa en el paradigma de la creatividad y la considera como un camino válido para la adquisición de estrategias de *escritura creativa* y para la reflexión sobre el modo en que ésta es enseñada.

Para abordar la escritura creativa desde este paradigma; se tomó como base el método de Tomás Motos Teruel (Motos Teruel, citado en Kemelmajer Roitman, 2003). Se aplicaron técnicas de creatividad que permitieran desarrollar estrategias de escritura siguiendo el recorrido que propone el autor: reaccionar con el cuerpo, movilizar las emociones, reflexionar y lograr productos culturales, en nuestro caso, relatos de ficción.

Para ello se aplicaron y reformularon técnicas de creatividad. Para Saturnino de la Torre las técnicas son “estrategias concretas o modos de proceder valiéndose de casos o fases debidamente organizados y sistematizados para alcanzar determinados objetivos” (de la Torre, S. 1991 citado en Capitanelli, Fader, Kemelmajer y Porcar, 2004).

Podemos, ahora sí, aclarar que las técnicas de creatividad que se aplicaron en este modelo didáctico estuvieron abordadas desde el movimiento expresivo, la música, el teatro, la plástica y la literatura. Los autores a los que se adhirió al trabajar con dichas técnicas se detallan a continuación: Tomás Motos Teruel, Jovita Kemelmajer Roitman, Rosa María Fader, Susana Capitanelli y Víctor Gustavo Zonana. Y la reformulación de las mismas por parte de la autora de este trabajo, Marcela de Lourdes Merino.

Los textos seleccionados fueron de Julio Cortázar por el carácter catártico que el autor asigna al acto de escribir, para apelar así a la creación literaria a partir de vivencias y anécdotas personales que luego serán transformadas en relatos de ficción.

Metodología

Que el niño se exprese a través del movimiento y la palabras en forma oral y escrita es una de las metas principales que se proponen los programas de educación en la actualidad, pero las deficiencias y dificultades que se presentan a la hora de adquirir estas habilidades son reconocidas tanto por los propios docentes como por los padres y hasta por los alumnos, que se sienten muchas veces frustrados cuando tienen que expresarse a través de la escritura.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua 6 (NAP), en su serie de cuadernillos para el aula, para el segundo ciclo de EGB/nivel primario (Cano, Gaspar, González, Latronchey Masine, 2007), sugieren promover la escritura de los niños a partir de textos literarios y solicitan que se acerquen al sentido de estos textos y a sus modos de construcción. Sabemos que la escritura es una herramienta intelectual que propicia el desarrollo del pensamiento, promueve procesos de objetivación y permite el distanciamiento respecto del propio discurso. En ese sentido, las consignas de escritura inspiradas en textos literarios leídos permiten que los chicos se tomen un tiempo para reflexionar acerca de lo que ese texto les hace imaginar y pensar.

Es necesario entonces, crear espacios para que los niños puedan desarrollar su imaginación, se sientan inmersos en mundos de fantasía y puedan plasmarlos a través de la escritura de relatos ficcionales.

Cuando se les ofrece a los alumnos frecuentes instancias de escritura de textos ficcionales, logran desembarazarse de las reglas habituales del mundo y del lenguaje. Tienen la posibilidad de ponerse en el lugar del narrador, contar historias desde su propia perspectiva y crear mundos imaginarios.

¿Pero, cómo enseñar a los niños a escribir textos literarios?

Este es el desafío que se plantea tanto a los docentes como a los institutos de formación superior. Como manifiesta Saturnino de la Torre en el artículo: *La Universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria*:

Nuestras instituciones universitarias siguen llenas de profesores cuya función principal se limita a transmitir, enseñar o explicar; en suma, a repetir las mismas informaciones recibidas en los libros, sin tomar conciencia de que pueden conseguirse con estrategias y escenarios mucho más atractivos, interesantes y útiles (de la Torre, 2011: 1).

Según la experiencia de este artículo en la enseñanza de la escritura creativa con alumnos de 2º, 4º, 6º y 7º años, es posible enseñar a los alumnos de nivel primario a escribir textos ficcionales. Pero esta enseñanza se logra si sus profesores han experimentado ellos mismos el placer de escribir este tipo de textos y cuentan con las estrategias de escritura creativa necesarias para transferirlas a sus alumnos.

Con este objetivo es que se propuso abordar la enseñanza de la escritura creativa en los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Se pretendía que los nuevos profesionales, adquirieran las

competencias necesarias para luego convertirse en profesionales creativos, capaces de abordar la enseñanza de literatura desde el paradigma de la creatividad, entendiendo al aprendizaje creativo como aquel que permite al alumno una participación activa en el mismo, caracterizado por la motivación intrínseca del sujeto que le posibilita construir, planificar y autoevaluar su aprendizaje. Pero antes de hablar de profesionales creativos, es necesario dar una definición de creatividad:

La creatividad involucra a la persona toda en sus aspectos cognitivos, emocionales y pulsionales [...] hay un deseo que genera una actitud para desarrollar capacidades y habilidades. Hay un cuestionamiento ante una circunstancia, una sensibilización frente a la problemática que incita a buscar soluciones posibles". Es decir que hay un sentir, un pensar y un hacer nuevo, diferente de lo ya hecho, propio, individual, con el fin de trascender a los otros. (Capitanelli, Fader, Kemelmajer y Porcar, 2004; Kemelmajer, 2004:88).

Rosa María Fadernos habla de creatividad como:

Actitud propia del hombre que le permite, a partir de un proceso de construcción personal, de acuerdo con circunstancias siempre especiales, en diálogo con diferentes elementos de la naturaleza y de la cultura, transformar el medio y su propia persona. (Fader, 2005: 21).

Adhiriendo a estos conceptos sobre creatividad, se decidió abordar el tema de la escritura creativa, con la intención de implementar estos conceptos en la investigación-acción que se llevó a cabo con las alumnas del 3º año de Enseñanza Primaria del Instituto Superior del Carmen-.

Se pretendió generar un clima distendido para que las estudiantes se sintieran desinhibidas para generar múltiples ideas (fluidez), fueran capaces de abordar el tema de la escritura desde los diferentes lenguajes artísticos (flexibilidad) y desarrollaran la confianza en sus propias capacidades para luego producir relatos ficticiales originales (originalidad).

Adhiriendo a estos conceptos y ya que se pretendía que los alumnos escribieran textos ficticiales en los cuales pudieran manifestar sus sentimientos, sensaciones, pensamientos, opiniones, se tomó la definición de *expresión*, como el acto en el que abrimos nuestro propio cuerpo para sacar la sustancia del ser interior, nuestros ritmos secretos.

Desde este punto de vista, la expresión puede hacer posible que tomemos contacto con nuestra propia autenticidad, nuestros sentimientos, nuestras experiencias pasadas, aquellas sensaciones que nuestro cuerpo ha guardado desde hace tiempo y traerlos al presente, revelando aquello que la memoria tenía guardado.

Pero para poder expresarse y ser uno mismo hay que ejercitarse en actividades que nos permitan romper el miedo, dejar de lado la rutina y el aburrimiento, desinhibir el cuerpo, y permitirnos expresarnos con todos los lenguajes con los que contamos.

La escritura creativa, la cual se manifiesta de manera eminente en el texto literario, es una habilidad que todos podemos adquirir, si es abordada desde la expresión total. En esta investigación se parte de la concepción de integridad expresiva intencional que reconoce en el movimiento corporal el motor generador de la expresión del querer, el hacer y el pensar. La profesora y magíster en Creatividad, Jovita Kemelmajer Roitman al referirse a la *expresión total* manifiesta que "hablamos de una integridad expresiva que se manifiesta a través de diferentes lenguajes: corporal, verbal, musical y plástico, cada cual con sus características específicas y del que toda persona dispone en alguna medida, aún en los casos de discapacidad". (Kemelmajer Roitman, 2003: 29-30).

¿Ahora bien, qué constructos teóricos se tuvieron en cuenta desde este enfoque a la hora de enseñar recursos de escritura creativa? ¿Y a qué nos referimos cuando hablamos de escribir textos ficticiales?

Ficción: *Ficción* deriva de la raíz latina *fig* con la que se forma *figulus* (alfarero) y *ingere* (acción de formar, de hacer, de figurar), verbo que con el correr de la historia de la lengua latina adquiere varias significaciones como, dar figura o forma, hacer una conjetura, hasta componer poemas, de allí se desprende el significado de composición, invención que posee el sustantivo fictio. El autor de un relato de ficción compone, inventa, *crea mundos de ficción*, mundos posibles, autónomos, coherentes, que pueden guardar o no relación con el mundo real a través de un uso especial del lenguaje. A través de esta organización particular, el autor logra captar la atención del lector y le ofrece la posibilidad de vivenciar esos mundos de ficción e interpretar los conflictos que viven sus personajes como si estuviera allí, desde el plano de la imaginación. La creación de mundos de ficción y la organización especial del lenguaje

provocan en los lectores un determinado efecto, perseguido por los escritores como una finalidad inherente a lo literario.

Este efecto es un tipo particular de placer, categorizado por los teóricos de la literatura como placer estético. La palabra *estético*, deriva del griego *aisthesis* y significa acción de sentir, percepción, sentido. El placer estético, en palabras del profesor Zonana, (2001), “es aquel que deriva de la contemplación/escucha/percepción, en términos generales de algo que agrada a los sentidos” (4).

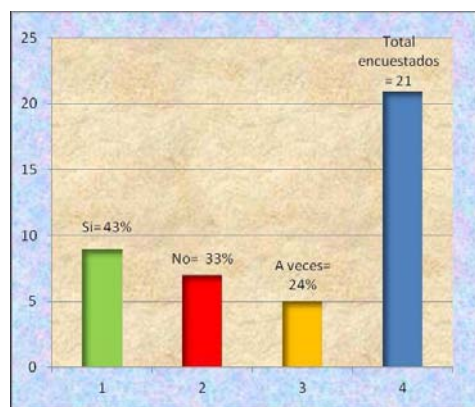
Con el propósito de llegar a escribir textos ficcionales, se trabajaron específicamente la descripción y la narración adhiriendo a los constructos teóricos de autores como: Víctor Gustavo Zonana (2001), Emilia Ferreiro y Ana Siro (2008), Jean Michel Adam y Clara Ubaldina Lorda (1999).

Cómo se desarrolló la propuesta

Se diagnosticó a través de encuestas si las alumnas, en el profesorado, habían tenido prácticas de escritura de producción escrita de textos ficcionales y si se sentían con las herramientas necesarias para enseñar el tema a sus alumnos. Los resultados obtenidos al encuestar a 21 alumnas con las que se trabajó la propuesta fueron los siguientes: ¿En el profesorado has tenido clases de producción escrita de textos literarios?



¿Sientes que cuentas con las herramientas necesarias para enseñar a escribir textos literarios a tus alumnos?



En base a estos resultados y viendo que para las alumnas era una necesidad la adquisición de estrategias de enseñanza de escritura creativa, se dio comienzo con la aplicación de técnicas de creatividad para abordar la problemática planteada.

Se aplicaron entonces las siguientes técnicas de creatividad:

Relajación muscular progresiva

Relajación por identificación y relax imaginativo

Descripción corporal

Danza del tiempo y el espacio

Anamnesis y representaciones creativas

Juego dramático

Paseo de un texto

Dibujo con puntos y líneas

Collage

Reflexión literaria

Metamorfosis literaria

Los contenidos de literatura abordados fueron los siguientes: La escritura creativa. El relato ficcional. Descripción. Narración. Narrador. Focalización y modalización de la voz narrativa. Personajes, (actantes). Relaciones de Querer, Saber y Poder. Tiempo de la narración y de la historia. El espacio de la narración y de la historia y el cuento como género discursivo secundario.

A continuación y habiendo presentado los contenidos y técnicas de creatividad se comienza con la relatoría de la experiencia.

Descripción: *Describiendo con el cuerpo*

Para Zonana (2001), la secuencia descriptiva es aquella en la que “se enumeran los atributos de una persona o cosa. La enumeración en forma de lista o taxonomía constituye la base de todo procedimiento descriptivo” (44). Coincidiendo con el modelo de Jean-Michel Adam (1991), citado en *Creatividad Literaria* por Zonana (2001), las operaciones y los constituyentes de una secuencia descriptiva son los siguientes:

1-Determinación del tema. La determinación puede valerse de los siguientes recursos:

Anclaje: mediante el título o la mención del nombre del objeto o la persona descritos, se indica de qué se habla.

Afectación: se detallan las partes, las propiedades, las relaciones del objeto descrito y al final se da el nombre o se revela lo que es.

Reformulación: combinación de las estrategias anteriores. En determinados contextos, se utiliza para remarcar el final de una secuencia descriptiva.

2-Representación del objeto descrito.

Aspectualización: supone un proceso de descomposición en partes y de otro señalamiento de las propiedades del objeto descrito. Manifiesta el tipo de relación e incluso, el impacto que provoca el objeto descrito sobre el sujeto descriptor.

Puesta en relación: el objeto descrito se comprende mejor al relacionarlo con parámetros como su situación espacial y temporal, su grado de semejanza o diferencia con otros objetos.

3-Sistematización: consiste en la inclusión de una secuencia descriptiva en otra mayor que la enmarca. Una parte o propiedad del objeto descrito da lugar a una tematización nueva y, consecutivamente, a la realización discursiva de las otras operaciones o procedimientos.

La descripción literaria es abordada en esta metodología a partir del *Movimiento Expresivo*. Ya que todo lo que el hombre es y hace está relacionado con su cuerpo y el espacio. Recorremos con el movimiento las distancias, las direcciones y los planos; realizamos diseños y trayectorias, dibujamos figuras, jugamos con diferentes amplitudes y simetrías. El espacio físico cobra expresividad a partir de la vinculación que el sujeto establece con él y así podemos distinguir entre:

El espacio personal es el comprendido dentro del propio cuerpo y cuyo límite es la piel, nos contiene, nos separa de lo circundante. Al igual que los otros espacios, incluye los niveles alto, medio y bajo que están en relación con la altura del movimiento.

El espacio parcia es el que delimita nuestro propio cuerpo en sus máximas extensiones y al que se accede en todas direcciones sin desplazamiento.

El espacio total es el que recorre el espacio propio y parcial en sus traslados y desplazamientos por el espacio físico, ese que proyecta el cuerpo en movimiento en todas direcciones y niveles.

El espacio social es el de la interacción y comunicación en el espacio total, los movimientos de unos y otros se complementan en la comunicación de los movimientos.

El espacio físico es el lugar concreto donde se encuentran y se movilizan los otros espacios. El lugar de la acción, en cuanto escenario real.

Las técnicas de creatividad aplicadas para trabajar estos contenidos de literatura fueron: *Relajación por identificación* y *Descripción corporal*, ya que las mismas favorecen la relajación y predisponen al alumno a vivenciar con su propio cuerpo que en literatura llamamos *secuencia descriptiva*.

Expresión plástica. proyectar dibujos del artista plástico López Claro, realizados con el punto y la línea y pedirles a los alumnos que realicen composiciones plásticas con estos elementos, permite *describir* a través de otro lenguaje como lo es el plástico. Para finalizar se aplica la técnica: *reflexión literaria*, que consiste en leerles mientras dibujan fragmentos de textos literarios donde aparecen secuencias o tramas descriptivas

para caracterizar a los personajes a través de descripciones directas e indirectas; posibilita relacionar la teoría literaria con lo experimentado con el movimiento expresivo y la plástica. Se llega así a la etapa en que el individuo está motivado y con los conocimientos necesarios para realizar lo que, quien escribe este artículo denominó *metamorfosis literaria*, es decir, transformar vivencias, emociones y sentimientos en relatos ficcionales aplicando técnicas de escritura creativa, en este caso, elaborar un texto con predominio de trama descriptiva, ya que se les ha proyectado la imagen de la mujer desnuda del pintor López Claro.

El narrador: 1º persona protagonista, *El diario a diario*

En todo relato ficcional, el autor crea distintas dimensiones ineludibles vinculadas entre sí.

En principio, elige una serie de hechos protagonizados por uno o varios personajes, estos personajes se mueven y despliegan sus acciones en un mundo de ficción. Esos hechos que le ocurren a ciertos personajes en el mundo creado para tal fin, se imbrican configurando una trama, es decir una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia, a los objetos cargados de significados, a la temporalidad, a los ámbitos donde transcurren los hechos.

Para dar a conocer el resultado de su creación el autor del texto, configura un ser imaginario llamado narrador que enfoca los hechos de determinada manera y les otorga su voz. Esta voz la utilizan los autores para afectar la sensibilidad y la inteligencia de sus lectores, ya que son capaces de modalizar dicha voz, con distintos matices (Merino, 2012: 24- 25)

Para poder vivenciar estos constructos teóricos con técnicas de creatividad se aplica la técnica de *relajación por identificación transformativa*, que permite recuperar sensaciones kinestésicas que aportan al cuerpo una armonización en el esfuerzo del movimiento. Esta técnica facilita la imaginación ya que la persona debe encontrar en el propio cuerpo las formas de los movimientos del objeto o rol representado, en este caso, *un diario*; puesto que el texto elegido para trabajar fue: “Diario a diario” de Julio Cortázar. Durante el relax se lee, primero, el relato original y luego una nueva versión del mismo, creada por quien lleva a cabo esta propuesta. En la nueva versión, el diario es llevado a la casa de la anciana y tirado al tacho de residuos de donde es rescatado por su nieto de cinco años, quien con tijeras, plasticola, fibras, etc., decide construir un objeto con él, construir *algo* con *ellos*. Al sentirse como diarios debido a la aplicación de la técnica mencionada anteriormente, los alumnos logran pensar y sentirse *como ese objeto*.

Momento plástico: el construir el objeto que imaginaron, con hojas de diarios, cinta de pegar, tijera, fibras, etc., en el cual *se han transformado*, posibilita la expresión tanto bidimensional como tridimensional y los ayuda a *sentirse como tal* para luego escribir un relato en primera persona contando la transformación que como *diario* sufrieron durante el relax. En qué se han convertido, qué sienten, cómo se fueron *transformando* en el *objeto*, (*metamorfosis literaria*).



El héroe en el que me transformé

Reflexión: *La voz del narrador – focalización*

La focalización o punto de vista y la modalización de la voz narrativa son aquellas estrategias que son creadas por el autor pero aparecen en el relato ficcional a través de la figura de un narrador. La modalización narrativa involucra varias dimensiones interrelacionadas: la puesta en palabras de la historia que se comunica, los efectos de persuasión del relato destinados al potencial lector (complicidad, humor, compasión por la situación de quien cuenta) y la forma en que se articulará el discurso del narrador con el discurso que los personajes sostienen entre sí. El narrador puede adoptar distintas perspectivas o focos, (focalización) para presentar los acontecimientos. Éstos dependen del nivel de caudal informativo que maneja. Si registra sólo lo que se capta a través de los sentidos, objetivamente, estamos ante una focalización externa. Cuando aumenta el caudal de información, metiéndose en la conciencia de los

personajes o presentando los hechos desde su mirada y desde su propia manera de entender el mundo, estamos ante una focalización interna.

Si el narrador conoce todo (episodios de la historia, espacios y tiempos en donde se desarrolla, los pensamientos, sentimientos, palabras y acciones de los personajes) estamos ante una focalización cero o de un narrador omnisciente.

Para reflexionar sobre la voz del narrador y el tipo de focalización seleccionado por el autor, se planificaron espacios de reflexión que implicaban: actividades de interiorización, verbalización simple, donde cada alumno leía sus producciones; intercambio verbal, comentarios entre compañeros y análisis de los escritos, transposición a otras formas de expresión (expresión corporal, teatro, *collage*) y presentación ante el grupo de una actividad evaluadora realizada en equipo. Volver la mirada hacia el trabajo realizado y tomar conciencia de los pasos que se llevaron a cabo y de los medios utilizados para expresarse., facilita la reflexión sobre los conceptos trabajados y permite revisar, analizar y reelaborar las producciones escritas, con una mirada crítica y constructiva.

Estas instancias de reflexión se realizaron no sólo para trabajar la focalización, sino luego de cada producción.

Marco-tiempo: *Mi objeto preferido*

Para identificar qué elementos aparecen en el marco de un relato ficcional: tiempo, espacio y personajes, se eligió a la danza como lenguaje protagonista, ya que la misma permite expresarnos libremente con nuestro cuerpo, a un ritmo determinado según la música que escuchemos. Permite soltarnos, liberar energía en un tiempo y en un espacio determinado, permitiéndonos así comunicarnos con los demás de una manera diferente, sin tener que hablar o escribir.

La profesora Jovita Kemelmajer, define a la danza en su libro, *Creatividad y movimiento expresivo*, como: la coordinación rítmica y estética de movimientos corporales con un fin expresivo liberador. Mensaje organizador del movimiento corporal, que libera energía en el tiempo y el espacio, por medio del cual se comunica un sentimiento, una idea, un estado. Es una actividad natural que nace de la condición del hombre de ser en movimiento. Para algunas religiones, el origen de las divinidades estaría en la danza (Kemelmajer, 2003: 85).

También, según la autora, cada ritmo le permite al sujeto realizar un viaje retrospectivo, imaginario, que lo coloca en un tiempo y espacio determinado por las experiencias vividas. Estas son únicas y varían de un sujeto a otro. Por ello, podemos experimentar con nuestro propio cuerpo el tiempo de la narración, al variar la velocidad, realizar movimientos más rápidos o más lentos. Como así también, marcar la duración de ese tiempo (períodos largos o cortos de tiempo), percibir la frecuencia al repetir cierto número de veces un movimiento, tomar conciencia del ritmo al organizar los elementos de duración, velocidad, etc.

Ya que “en los relatos la narración se acelera y se desacelera según la importancia que se dé a un hecho o que adquiera un acontecimiento en el desarrollo de la intriga” (Adam y Lorda, 1999: 132). La autora de esta investigación estableció un paralelo entre la danza y la descripción del tiempo y el espacio en la escritura narrativa, aplicando una técnica a la que denominó *Danza del tiempo*. La misma permite experimentar a través de la danza, cómo el autor para dar idea de ritmo y duración en la ficción, utiliza estrategias específicas como la elipsis, mediante la cual se omite en el relato algo que ocurrió en el tiempo de la historia, (aceleración de la acción que crea la ilusión de que el tiempo pasa) y el sumario (síntesis o condensación de acontecimientos utilizados para introducir información relevante y para conectar diversas escenas). En la escena el tiempo del relato es similar al tiempo de la historia. El diálogo, una de las estrategias más frecuentes de la escena, que implica una desaceleración del ritmo de la acción. La escena se da también cada vez que se realiza una descripción pormenorizada o detallada de un acontecimiento, especialmente si se trata de un acontecimiento nuevo o habitual. La pausa descriptiva que se utiliza para detener el curso y el ritmo de la acción, ya sea de un personaje o del espacio en el que se desarrolla la acción. Y por último, la digresión reflexiva que consiste en cualquier comentario o reflexión acerca de los hechos e implica también un detenimiento o interrupción en la sucesión de acciones. Podemos entonces, como se mencionó anteriormente, experimentar a través de la danza estas estrategias que se utilizan al escribir, danzando a diferentes ritmos. Luego se leen fragmentos de diferentes cuentos, se identifican los marcadores u organizadores temporales mencionados anteriormente y por último se llega a la *Metamorfosis Literaria* en donde las alumnas narran en forma oral en qué momento y lugar se encontraron por primera vez con su “objeto preferido” (que han traído a clase). Al mismo tiempo que este es “introducido” en un marco vacío, que simula ser el marco de la narración. Luego escriben lo relatado oralmente.



Mi objeto en el Marco vacío

Marco-espacio: *Casa tomada*

Las acciones en el texto de ficción, se desarrollan no sólo en un marco temporal sino también espacial. Este espacio puede presentarse a través de secuencias predominantemente descriptivas aunque no sólo mediante ellas. En la pintura del espacio y sus valores fundamentales, se activan imaginariamente categorías como escala, esquemas lógicos y referencias específicas. La escala ofrece una idea de dimensión espacial con respecto a un parámetro que suele ser el cuerpo humano. La categoría de escala incluye otras como perspectiva, relaciones de cerca/lejos; volumen, en relación con los objetos que el espacio incluye y sus desplazamientos. Los espacios nos pueden dar la idea de abigarramiento u amplitud. Los esquemas lógicos; para representar la espacialidad se utilizan las relaciones adentro/afuera, centro/periferia, adelante/atrás, arriba/abajo. Referencias específicas: son los marcadores concretos de índole gráfica o topográfica. Por ejemplo la denominación de las calles y edificios o plazas representativas de una ciudad dan idea de una localización precisa. Además existen otras categorías importantes para la gestación de la idea del espacio, como la luz con sus variantes, la estación del año en que se desarrolla la acción, la percepción del movimiento ajeno etc. Estas categorías también fueron trabajadas desde el movimiento y la danza. Experimentar primero con el cuerpo, lo que en literatura entendemos como la situación inicial o marco del relato ficcional, favorece la adquisición por parte de los alumnos de los elementos que deben tenerse en cuenta al escribir. Continuando con la misma técnica, en este caso, *Danza del espacio*, las alumnas danzan al ritmo de diferentes temas musicales, imaginando distintos espacios. Realizan desplazamientos hacia la derecha, hacia la izquierda, hacia delante, hacia atrás; para trabajar la idea de *escala*. Danzan por el espacio muy cerca unas de otras, dando la sensación de abigarramiento y falta de espacio, o lejos, imaginando que el espacio tiene muchísima amplitud, para dar idea de lo que en literatura llamamos *perspectiva*. En suma, se vivencia con el cuerpo la manera en que el autor “pinta” con palabras el espacio en el texto.



Danza del Tiempo y el Espacio

Antes de escribir y tener en cuenta al hacerlo los conceptos trabajados anteriormente con la danza, se aplica la técnica de la *Anamnesis*, tal como lo manifiesta Rosa María Fader, esta técnica

...surge de la anamnesis entendida como **un recorrido introspectivo a la interioridad del sujeto** (un mirarse a sí mismo en el transcurso de la propia historia) y puede expresarse con distintos lenguajes, tratados individualmente o como una técnica mixta. Las representaciones logradas servirán de canal expresivo para las imágenes-ideas mentales (visuales, sonoras, kinestésicas, olfativas, gustativas, táctiles), obtenidas a partir de las distintas memorias (Fader, 2004: 36).

Se acompaña la aplicación con *Los preludios para piano* de Claude Debussy, además de proyectar una filmación de una casona antigua para favorecer el recuerdo de imágenes sensoriales que guardaran en su memoria con respecto a alguna casa que hubiese sido especial o significativa para ellas.

...una sucesión de movimientos, un trozo de un film, son, generalmente, disparadores de una serie de relaciones *sinécticas* que, gracias a la flexibilidad del pensamiento, pueden convertir lo desconocido en familiar y lo conocido en exótico. Estas estimulaciones multisensoriales, presentadas sugestivamente con una apropiada utilización integral de los lenguajes, despiertan imágenes mentales que, favorecidas por un clima adecuado, promueven el ejercicio del pensamiento divergente (Fader en: Capitanelli; Fader y Porcar; 2004: 36).

Por último se lee el cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar para que las alumnas reconozcan cómo el autor, a través de diferentes estrategias de escritura creativa, describe, *pinta*, el espacio. Por último las alumnas transforman el recuerdo generado por la técnica de la anamnesis en un texto ficcional, con predominio de secuencias descriptivas, aplicando estrategias de escritura creativa, (*metamorfosis literaria*), facilitando de este modo, la escritura creativa.

El conflicto en la narración: Relaciones de Poder. *Juego dramático*

En toda historia de ficción aparecen personajes. Se caracterizan como personajes a las *unidades* que realizan o padecen la acción. Es preciso aclarar que son las unidades que realizan o padecen la acción, porque en muchos textos literarios, la ejecución o el padecimiento de dichas acciones, está manifestada por entidades como objetos, animales o conceptos. La semiótica ha elaborado entonces la noción de actante y define como *actantes* a los papeles abstractos que se desempeñan en todo relato. Dichos papeles dependen de tres ejes o relaciones: relaciones de Querer, Saber y Poder. En esta investigación se dieron a conocer los tres tipos de relaciones, pero se trabajó fundamentalmente con las relaciones de *Poder*.

En este sentido, Jean Michel Adam y Clara Ubaldina Lorda (1999), nos ofrecen la siguiente explicación de las relaciones que se dan en el relato de ficción:

...el sujeto se lanza en busca de un objeto valorado por el Destinador, cuya existencia y valor le ha revelado el Destinador, convertido en informador. En su búsqueda, el Sujeto puede ser ayudado por colaboradores (Adyuvante) o combatido por sus adversarios (Oponente). Se establece entonces un contrato entre el informador-incitador (Destinador) y el Sujeto. Dicho contrato abre el relato. El relato se cierra mediante una sanción o resolución final... (Adam y Lorda, 1999: 25).

El juego dramático posibilita reconocer las relaciones descriptas en el párrafo anterior y expresarlas con el propio cuerpo; haciendo un uso simbólico del espacio, el tiempo y los objetos involucrados en una situación conflictiva, característica del texto ficcional. Es además una actividad que apunta a crear en los participantes una toma de conciencia de los elementos del esquema dramático (personaje, conflicto, desenlace, diálogos, etc.) y de los mecanismos fundamentales del lenguaje teatral (entonación, vestuario, espacio, objetos, etc.). Por ello se aplicó esta técnica permitiendo que las alumnas se caracterizaran como personajes, expresaran cuál era su objeto de valor, eligieran al personaje principal, ayudante y oponente y representaran situaciones conflictivas. Trabajar el conflicto desde el teatro facilitó la comprensión de los elementos que intervienen en el conflicto narrativo y las relaciones que se establecen en él.

Reflexión: *paseo por el texto*

Con el propósito de realizar una revisión colectiva de los relatos para identificar aciertos y problemas en los escritos, se trabajó con el movimiento corporal. Se leyeron las producciones individuales y se analizaron los problemas que se les presentaban al escribir. Los mismos tenían que ver con la utilización de los tiempos verbales, la diagramación espacial, etc. También las alumnas manifestaron sus dudas a la hora de ayudar a sus alumnos a corregir este aspecto en los relatos, teniendo en cuenta que a los niños, en sus primeros pasos como escritores, les es difícil saber cuándo colocar una coma, un punto, un punto y aparte y además cuándo utilizar mayúsculas. Para dar respuesta a estas inquietudes se propuso la técnica *paseo por el texto*, porque al simular “caminar” un texto mientras otro lo lee es indispensable que el caminante, se pare cada vez que hayan pausas tales como puntos y comas y marque con movimientos de su cuerpo las mismas; como así también los espacios entre párrafos, etc.



Paseo por el texto

El relato final: cuento

Las tipologías o géneros primarios desarrollados hasta aquí, narración y descripción, están en relación con el cuento, género secundario. En efecto, en el cuento canónico predominan la narración y la descripción.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra *cuento* deriva de la raíz latina *computos*, cuenta, y esta de *computare*, calcular, pensar. Desde el mismo concepto de cuento, inferimos que se debe considerar no solamente el acto de referir un hecho, sino que ese relato se hace efectivo mediante un recuento de las acciones que lo constituyen (Zonana, 2001: 54).

Para Rosa María Fader, a diferencia de otros autores que centran la definición en sonido y silencio:

Música es la forma de expresión del hombre a través de la ordenación, espontánea o meditada, de sonidos y silencios, dotada de carga significativa, que vive unos instantes en el tiempo y que persiste y cobra sentido gracias a la memoria ordenadora del hombre (Fader, 1998: 24).

Siguiendo este concepto de música, se utilizó al lenguaje musical como uno de los componentes principales a la hora de escribir, porque la música es capaz de despertar en cada persona, diferentes sensaciones y sentimientos (alegría, angustia, placer, tranquilidad, desasosiego, etc.). Además, la música permite traer a nuestra memoria recuerdos del pasado, a veces, casi olvidados pero muy significativos para nuestra historia personal, valiosos a la hora de expresarnos por escrito, ya que nos proporcionan una idea o motivo sobre el cual escribir.

Fader afirma también que las personas son capaces de elaborar imágenes mentales a partir de estímulos musicales y que estas imágenes mentales podrán luego expresarse a través de otros lenguajes (en nuestro caso, la escritura). Adhiriendo a estos constructos teóricos, se aplicaron técnicas de creatividad como: canto de canciones de su infancia; rondas infantiles; juegos como involucrase, acunarse, con trozos de tela, formar refugios con las mismas, para traer a la memoria recuerdos del pasado. Se leyó el cuento “Después del almuerzo” de Julio Cortázar. Por último, se aplicó la técnica de la anamnesis para realizar una retrospectión con la imaginación y la memoria a su infancia, revivir alguna anécdota o experiencia significativa y transformarla en un relato ficcional a través de la metamorfosis literaria aplicando todo lo aprendido sobre escritura creativa.



Collage de cuentos

La esencia de la creatividad humana es relacional pues el hombre, ya que no puede dar existencia a algo que no exista previamente, trabaja siempre con materiales dados. El proceso creativo depende entonces, en gran medida, de una actividad combinatoria, de establecer conexiones nuevas no mecánicas. La

conectividad es combinación, composición, nueva relación, modelación intencional, unicidad, integración y fusión (Capitanelli, 2004: 58).

En la técnica del *collage* no se trata de realizar relaciones inferenciales o causales sino de establecer relaciones transformacionales o metafóricas. Al utilizar esta técnica para ayudar a escribir el relato final se pretende que las alumnas se liberen de los condicionamientos producidos por las inferencias de tipo lógico y suavicen las tendencias discursivas del lenguaje porque la actividad combinatoria tiene lugar en forma de operaciones no controladas conscientemente. Al suprimir las limitaciones inferenciales, los objetos o materiales se tornan maleables y aparecen nuevas visiones de los mismos, nuevas perspectivas, dando por resultado productos creativos.

Por lo tanto, las alumnas realizaron un *collage musical*, danzando al ritmo de diferentes temas musicales elegidos por ellas. Luego un *collage plástico* con diferentes materiales representando en el mismo lo más significativo o impactante del cuento que habían escrito.



Las alumnas al finalizar las intervenciones presentaron trabajos donde habían aplicado las técnicas aprendidas con alumnos en edad escolar. Algunas realizaron el trabajo con familiares y otras que se encontraban realizando sus prácticas docentes, las aplicaron con sus alumnos. Se les pidió entonces que manifestaran por escrito, lo que habían sentido durante las intervenciones, si había habido cambios en ellas con respecto a lo que pensaban sobre la escritura de literatura y la enseñanza de la misma. A continuación se presentan lo manifestado por tres de las 21 alumnas participantes en esta investigación, como muestra del pensamiento general de las encuestadas.

Al principio realmente me parecía una pérdida de tiempo sentarme a escribir pero ahora ya no les tengo miedo. Era como temor a que nada me salía, no podía, pero ahora estoy segura, tranquila. (Martínez, Estefanía Noemí)

Cuando empecé sí me sentía insegura para trabajar con los chicos en producción de textos, pero me sentía insegura porque a mí me costaba escribir. (Reyes, Mónica)

No sabía hasta hace poco que debía comenzar por escribir desde el sentimiento. (Díaz, Fedra Carolina)

Conclusiones

Luego de las intervenciones realizadas en el campo, e implementado el análisis y la interpretación de resultados, se arribó a las siguientes conclusiones:

No hay sistematización de prácticas de escritura creativa en los programas de Lengua de este profesorado para la enseñanza primaria.

Es necesario replantearse las didácticas aplicadas en los institutos de formación superior con respecto a la adquisición de la enseñanza de la producción escrita de textos ficcionales.

Implementar estrategias de escritura creativa, a través del *Método de Expresión Total* de Tomás Motos Teruel, abordadas desde los diferentes lenguajes artísticos como la música, la danza, el teatro, la plástica, y la literatura, facilita la escritura de relatos ficcionales

Queda la semilla sembrada en este pequeño grupo de profesores para que la enseñanza de la escritura de textos literarios en la escuela no sea una tortura para los niños y que desde los primeros años puedan experimentar el trabajo de escribir textos literarios, disfrutar de la literatura, descubrir cómo se escribe un relato de ficción a través del placer de bailar, actuar, dibujar y escribir con técnicas de creatividad.

Bibliografía

- Adam, J. M. y Ubaldina Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Cano, F.; Gaspar, M. P.; González, S. M.; Latronche, M. S. y Masine, B. (2007). *Nap Núcleos de Aprendizajes prioritarios 6. Serie de cuadernillos para el aula. Lengua. Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Capitanelli, S. M.; Fader, R. M.; Kemelmajer, J. y Porcar, M. L. (2004). *Técnicas de creatividad*. Mendoza: Feeye.
- Cortázar, J. (2007). *Cuentos completos/1 Cortázar*. Montevideo: Alfaguara.
- (2007). *Cuentos completos/2 Cortázar*. Montevideo: Alfaguara.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Del enunciado a la enunciación. Madrid, Gredos.
- de la Torre, S. (2011). *La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria*. Disponible en: <http://www.neuronilla.com/content/view/552/86/>
- Debussy, C. (1909- 1013). *Preludios pour piano: Preludios para piano*.
- Fader, R. M. (2005). *Creatividad y Expresión musical*. Mendoza: Feeye.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Kemelmajer Roitman, J. (2003). *Creatividad y movimiento expresivo*. Mendoza: Feeye.
- López Claro, C. (1995) *La noche de los lápices*. [mural]
- Merino, M. (2012). *La escritura creativa para futuros profesores. Estrategias abordadas desde una propuesta de expresión total (música, danza, teatro, plástica y literatura)*. Tesina de Licenciada. Universidad Nacional de Cuyo.
- Motos Teruel, T. (1999). *Creatividad Dramática*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Marcela de Lourdes Merino es licenciada en Creatividad Educativa. Obtuvo su título en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Trabaja actualmente en el Instituto Superior Del Carmen y en la escuela Primaria N° 1-082. Participa como investigadora en el proyecto de SeCTyP de la UNCUIYO titulado *La lectura de narraciones literarias como proceso socio-cognitivo. Segunda parte: modelización de los procesos involucrados en lectores adultos, normales y competentes de habla hispana*.

EL POSICIONAMIENTO DEL ALUMNO-AUTOR EN TEXTOS ACADÉMICOS

Liliana Morandi

lilianamorandi@hum.unrc.edu.ar

María del Carmen Montelar

montelarm@hotmail.com

Elsa Palou de Carranza

epalou@arnet.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto - ARGENTINA

Resumen

Este trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio (SeCyT UNRC 2012-14) que se propone estudiar la problemática de las prácticas de escritura en la formación superior. Dichas prácticas, definidas por Dabène y Reuter (1996) como *escrituras de investigación durante la formación*, constituyen un conjunto de escritos referidos a géneros situados entre dos esferas socioinstitucionales de comunicación: la de *formación*, con la adquisición de saberes/saber-hacer y objetivo certificante según las normas disciplinares e institucionales, y la de *investigación*, cuyo propósito es mostrar conocimientos adquiridos.

Esta posición intermedia entre dos campos y la diversificación de su finalidad se agregan a la imprecisión en el conocimiento de las normas y de las representaciones por parte de los usuarios para crear una tensión específica al momento de su producción y aun de su evaluación (Castelló et al., 2011).

Elucidar las similitudes y rupturas en estas prácticas presupone varias etapas de descripción y de interpretación cualitativa. En esta oportunidad, focalizamos la problemática del posicionamiento del autor en diferentes dimensiones que permitan una teorización más completa del enfoque enunciativo.

Este capítulo resume específicamente los resultados relevados a partir de resúmenes comentados en lengua materna y de informes de residencia en cursos y seminarios con objetivo certificante en lengua extranjera, de alumnos de la tecnicatura en Lenguas y profesorado de Francés (UNRC) por tratarse de los escritos más marcados por el posicionamiento del autor.

Posteriormente, se espera contrastar los resultados totales con la descripción de producciones menos marcadas (resúmenes de contenido e informes de investigación) y aportar observaciones para guiar la sistematización del aprendizaje de estos escritos en la formación.

Palabras clave: posición del autor - auto-referencia - implicación

Fundamentación teórica

La problemática abordada se sitúa en el marco general de las prácticas sociales de escritura. En trabajos anteriores hemos planteado que estas prácticas en la universidad, referidas específicamente a la producción de géneros escritos situados entre dos esferas socioinstitucionales: la de *formación* y la de *investigación*, convocan conceptos acerca de su especificidad y similitudes y rupturas respecto de las demás prácticas discursivas (Dabène y Reuter, 1998).

Se advierte, además, que estas prácticas de formación consignadas en los programas curriculares, no se presentan aisladas sino que constituyen, generalmente, el corolario de actividades disciplinares anteriores, simultáneas o conjuntas y siempre en relación con la lectura, la recopilación de datos, las experiencias de cursos, de pasantías y con la adquisición de conocimientos redaccionales específicos.

Consecuentemente, esta escritura, entre la investigación y la formación, varía según el tipo de discurso, su anclaje situacional y la función evaluativa. Esta diversidad funcional la sitúa en la interfaz de un mundo de normas explícitas transmitidas (en clase o en manuales) y un mundo implícito de representaciones de autores y lectores (evaluadores) que pesan didácticamente (Oudart y Verspieren, 2006).

Por esta razón, a partir de nuestra hipótesis de trabajo sobre la posibilidad de que la descripción e interpretación de las zonas de tensión y del empleo de los recursos discursivos en estos textos intermedios pudiera guiar su mejor aprendizaje y su evaluación en el nivel universitario, se deriva el objetivo de:

- Observar, analizar e interpretar en las prácticas escritas en formación:
 - la construcción y gestión de los objetos de referenciación así como las posturas enunciativas de los autores;
 - la tensión entre las normas y las representaciones de los autores y evaluadores derivada de los aspectos anteriores.

El posicionamiento del autor en los géneros intermedios seleccionados

a) El resumen es un género discursivo complejo, requerido en la alfabetización académica de los estudiantes universitarios, cuya función articula el leer-comprender y el escribir. La elaboración del resumen requiere asegurar una doble coherencia: la exigida por la reconstrucción del significado del texto fuente (TF) y la coherencia interna del texto que se produce involucrando los dos planos de dicha actividad: el cognitivo y el discursivo.

El locutor-autor es mediador entre el TF y el destinatario y realizará las transformaciones atendiendo, primero, a las características genéricas del TF y, luego, a las necesidades de su destinatario (léxico, organización del texto, sintaxis, etc.) sin perder de vista la finalidad, el para qué se escribe el resumen. En su discurso, sus elecciones develarán su propia posición ante la información y las demás voces convocadas en el TF.

b) El informe de experiencias es un género intermedio que realiza una exposición implicada sobre una práctica poniendo de manifiesto una reflexión personal distanciada y responde a las consignas vigentes de redacción de un trabajo certificante. Es, a la vez, subjetivo, por cuanto narra, describe y valora una experiencia personal, y objetivo porque se presenta como experiencia singular que debe ser reconocida institucionalmente como resultado de adquisición de conocimientos (Laborde-Miláa, 1999).

Teóricamente en ambos géneros se advierte que, según Hyland (2002), para marcar su posición, el autor de textos académicos debe ir más allá de sus proposiciones, conseguir que esa posición sea visible a través de las palabras. Este autor asume que los mecanismos para posicionarse son dependientes del contexto, situados, y por tanto, específicos en función de las disciplinas en las que se escribe y en función de los objetivos comunicativos que cada texto persiga. Y concluye que resulta imposible 'borrar' la presencia del autor y que los textos revelan las herramientas discursivas empleadas para modalizar, expresar puntos de vista con precisión, cautela y diplomacia de forma diferente pero imprescindible.

Particularmente en el informe académico de experiencias, el esfuerzo de objetividad obliga al narrador a un doble distanciamiento entre su experiencia como objeto institucional y su propia implicación, casi profesional, como participante de la situación en cuestión (Velvic-Canivez, 2006). Para construir este sujeto profesional distanciada, las secuencias autobiográficas en el texto son importantes y lo afirman en su función de redactor.

En conclusión, Ivanic (1998, 2005) considera la escritura como una actividad situada y reconoce en la identidad del escritor tres dimensiones interrelacionadas que se activarían complementariamente en el momento de escribir:

- el yo autobiográfico, que se refiere a lo que el escritor aporta al acto de escribir, su historia previa como escritor;
- el yo discursivo que se construye mientras se está escribiendo e implica la identificación con determinados discursos sociales;
- el yo autor que también se construye durante el acto de escribir y conlleva el sentimiento de autoría, la percepción de que el autor dialoga con otras voces para crear un discurso propio.

En cuanto a la intertextualidad, es decir, al posicionamiento ante los demás enunciadores o voces (fuentes) y siguiendo a autores como Achard-Bayle (2006) y Rabatel (1998, 2004) encontramos al locutor-autor ante distintas posibilidades enunciativas: adherir (coenunciación), desaparecer (subenunciación o borrado enunciativo) o con múltiples recursos: contrastar, evaluar, enfrentar y dar su opinión (superenunciación).

Estas posturas enunciativas, siguiendo a Rabatel (2004), deben distinguirse de los *places* (lugares) del hablante y de las relaciones entre locutores (vertical: estatuto, u horizontales: familiares, afectivas/atracción) o ideológicas (consenso). Así la coenunciación no implica que los locutores compartan las mismas opciones intelectuales o ideológicas; tampoco es obligatorio que el superenunciador corresponda a un estatuto sociológico o político dominante ni que el punto de vista dominante sea pertinente (Rabatel, 2004). En cuanto a la subenunciación, o borrado, distingue la posición obligada de la posición elegida para expresar referencia/reverencia a una autoridad por cortesía, respeto, admiración, sumisión, libre adhesión hasta alienación, falsedad, etc. Del mismo modo, las relaciones de subenunciación o superenunciación se relacionan y pueden estar determinadas por la dialogía interaccional y por situaciones anteriores. El mismo locutor puede asumir distintas posturas y esto es muy diferente en la interacción oral (entonación, gestos, etc.) que en el plano escrito, cuyo análisis es más complejo. Como ejemplo de esa complejidad, en los discursos citados e indirectos, además de las marcas codificadas y conocidas, se refuerzan la elección de los verbos discentes, modalidades, negaciones, reformulaciones, topicalizaciones, ironía, etc. Esta enumeración de recursos testimonia la amplitud del problema por cuanto aún estas marcas no son unívocas y sería simplista concluir que dependen definitivamente de los efectos interpretativos, pero el lingüista no deja nunca de ser un interpretante y aun un archi-interpretante.

Corpus y situación de clase en la formación

El análisis que se presenta en esta instancia no abordará ni el corpus total de la investigación, que se encuentra en curso, ni el análisis comparativo entre los distintos tipos de resúmenes e informes, sino la relación interdependiente entre las dimensiones que van configurando el posicionamiento del autor.

Se seleccionaron, en lengua materna, en el primer año de la tecnicatura en Lenguas, dos tipos de resúmenes por el grado de implicación del autor con respecto al texto fuente: el resumen comentado y el resumen de contenido. Presentamos en forma completa el análisis del primero por cuanto presupone la introducción explícita de una valoración del contenido y opinión del autor con un posicionamiento más evidente.

En cuanto a los informes de experiencias, en el cuarto año del profesorado de Francés, se seleccionaron los trabajos en lengua extranjera, sobre un seminario con aplicación en prácticas.

El objetivo era analizar la construcción del yo del discurso a través de diferentes tipos de manifestaciones autorales, en los roles de *escribiente, investigador y argumentador*. La construcción de este yo va influyendo sobre su autoridad y su credibilidad (Amossy, 2001) y los recursos empleados fueron clasificados según las dimensiones que precisamos en el apartado Metodología.

Metodología

Se consideraron las dimensiones seleccionadas por Castelló (2011) sobre la propuesta de Hyland (2005)

1. Posicionamiento de los autores del texto:

- *Con respecto al contenido*: la elusión, los potenciadores o enfatizadores y los marcadores de actitud (afectiva o epistémica).
- *Con respecto a sí mismo y a los demás* (enunciadores y lectores): la autorreferencia (“identidad situada disciplinariamente”, Hyland, 2005: 181), los marcadores de implicación y los niveles de valoración (González Rodríguez, 2011).

2. *Intertextualidad*: las categorías y el valor de las citas y sus efectos en la coenunciación (discurso directo, indirecto, evocación, argumentación).
3. *Organización de la información*: análisis del contenido atendiendo a la organización o estructura de los textos: *unidades temáticas* (secuencias) y los *movimientos* (Swales, 2004).

Análisis y resultados

Se utiliza el programa de software Atlas.ti para la sistematización del análisis cualitativo que nos permite visualizar en forma general y ponderada el contenido de los productos y las categorías determinadas y establecer relaciones entre los recursos en forma de familias que aclaran la visión de interdependencia mencionada. Así mismo, es posible tener cuadros que expresan la relación entre las preferencias o los disfuncionamientos en las observaciones contenidas en los memos descriptivos de los evaluadores.

Los resúmenes críticos

En el análisis del *posicionamiento del autor respecto del contenido* se advierten:

- Escasos ejemplos de elusión del compromiso respecto de las ideas del TF (Silvia Pazos “Las palabras y la cuestión de género”). La adhesión, posiblemente, se deba a la temática del TF que, desde la problemática del género, abordaba la censura del uso de los términos masculinos para designar a ambos sexos, reforzada por la cantidad y envergadura de los argumentos expuestos por la autora. Se señala como ejemplo el uso del condicional (P2 y P3).
- Uso elevado de recursos potenciadores que refieren al valor de los argumentos y a la intencionalidad de la autora a través del léxico. (P1, P2, P3, P5, P7, P8)
- En cuanto a la actitud, que concentra la voluntad crítica del resumen, se manifiesta en la variedad de juicios valorativos desde lo personal, *afectivo* (P8 “... *me parece perfecto...*”) a los juicios de estima o sanción, sobre las ideas expuestas en el TF, como verdades. En la selección de los argumentos realizada por el escribiente para sostener su opinión, se advierte un movimiento que va de la adhesión (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, “...*Adhiero a lo propuesto por la autora...*”) a la restricción (P6 “...*visión extremista...*”). Lo remarcable es que estos recursos actitudinales se concentran en la reformulación parcial o mutilada de las palabras de la autora del TF (intertextualidad). Se evidencia una apropiación que llega hasta ignorar la autoría de las citas omitiendo la referencia de autor o el entrecomillado (P2, P5, P6 P7, P8, P9). Estas formas de articular el discurso, de una frecuencia elevada, evidencian la posición de un sobrenunciador aunque comparta la opinión de la autora del TF.

El *posicionamiento referido al autor y a los demás* se evidencia en:

- La autorreferencia explícita aparece en forma alternada con la tercera persona en las opiniones. El uso de la primera persona expresa, generalmente, al escribiente (P4, P7, P8, P9), pero, en algunos casos, referencia al autor desde el género (como hombre o mujer) en la adhesión a la posición de la autora (P1, P3, P8) y es notable que, en varios protocolos, el mismo escribiente se desdobra en su posición de autor y de lector (P2, P5, P8, P9), y aun, aparece como individuo social ante la problemática (P7).
- La implicación al lector aparece como apelación a los lectores desde el género como mujeres (P3, P4, P8) o como hombres (P1), entre los que se incluye, o globalmente como eventuales lectores (P6, P9).

La *organización del texto* aparece como la menos estructurada. Se perciben algunas introducciones que incrustan una experiencia personal (secuencia narrativa: P1, P8) o anuncian el tema del resumen (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9). No hay demasiada variación en el movimiento interior de los párrafos que repiten las estructuras enumerativas de los ejemplos-argumentos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) que se cierran en conclusiones argumentativas (P1, P2, P3, P4, P6, P9), mientras que en otras ocasiones se advierten cierres de corte descriptivo de la estructura del trabajo (P5, P7, P8).

Consideraciones finales

Como conclusión, se aprecia el manejo de la valoración bien fundamentada sobre los argumentos que evidencian la adhesión desde una posición de superenunciador. Como disfuncionamientos, nos atrevemos a advertir un manejo impreciso de las citas en el tratamiento de las voces en todos sus posibles matices de incorporación. Es probable que estos matices merezcan un análisis más particularizado.

Los informes de experiencias

En el *posicionamiento del autor respecto del contenido* se observan:

- Como protagonista de la experiencia y autor del trabajo, el escribiente no elude enunciativamente su compromiso respecto del contenido ya que se expide sobre el resultado de su experiencia. La elusión es escasa y solo se advierte un distanciamiento objetivo de su protagonismo en relación con el grupo clase (“...*los participantes han logrado eficazmente...*” P3) como sobrenunciador. Las escasas marcas elusivas (empleo del condicional) expresan hipótesis o posibilidades sobre la actividad profesional y evitan juicios personales categóricos.
- Los recursos potenciadores son fuertes y expresivos del valor de formación del seminario, en frases modalizadas y comparaciones internas (“... *muy interesante...*”, “... *no solamente por sino también por...*” P2). Así, el escribiente explicita sus preferencias y marca el alcance de su juicio.
- La actitud, de índole positiva, se constata en las modalizaciones y aseveraciones que construyen el punto de vista personal para expresar sus argumentos.

En el *posicionamiento referido al autor y a los demás* se evidencia:

- La autorreferencia, el recurso más evidente. Este posicionamiento es claro en este tipo de escrito ya que la experiencia personal justifica la subjetividad. El escribiente elige diferentes formas de representarse a sí mismo. El uso de los pronombres personales de la primera persona del singular o del plural, en la función de sujeto, complemento directo o indirecto y adjetivos posesivos es uno de los mecanismos discursivos empleados.

En general, los locutores utilizan indistintamente los pronombres personales *nous* o *on* cuando explicitan sus posiciones más distanciadas, en tanto grupo-clase participante del seminario. Esta autorreferencia se manifiesta también en el pronombre *on* para referir al trabajo entre pares y en *nous* para las actividades colectivas.

El pronombre *je* se utiliza generalmente asociado con recursos *potenciadores* y *de actitud*, para reforzar el *je* discursivo y el *je* autor presentes en el discurso académico.

- La implicación al lector y a los otros aparece en las marcas que el escribiente selecciona explícitamente para dirigirse al supuesto lector (evaluador) con el fin de encarecer su propia reflexión (P3).

En la *organización del texto*, los distintos movimientos de párrafos corresponden a la progresión de los temas y responden estrictamente a la secuenciación de los módulos del seminario o a la organización temporal de la experiencia. Sin embargo, en algunos casos, la experiencia personal matiza subjetivamente la estructura global del informe.

Conclusión

El contenido de todos los informes muestra muy claramente una restitución de la experiencia mediante un registro narrativo, ya que se debe exponer, explicar, describir y contar, pero, además, reflexionar y compartir.

Se respetan las normas de escritura formal académica: la presentación, la adecuación al destinatario y el empleo de planes estratégicos. El equilibrio entre el distanciamiento y la subjetividad sostiene el discurso; no obstante, se percibe una tendencia marcada hacia la apreciación subjetiva como evidencia del posicionamiento autoral.

Bibliografía

- Achard-Bayle, G. (2006). Pour une description linguistique du Mémoire professionnel universitaire. *Lidil* 34, Francia.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Boch, F. y Grossmann, F. (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil* 24, Francia.
- Castelló, M. et al. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105- 117, Chile.
- Dabène, M. y Reuter, Y. (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil* 17, Francia.
- Flottum, K. (2004). La présence de l'auteur dans les articles scientifiques: étude des pronoms JE, NOUS et ON. En A. Auchlin (éd.) *Structures et discours: mélanges offerts à Eddy Roulet* (401-416). Québec.
- González Rodríguez, M.J. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(1) 109-141.
- Hyland, K. (2005). *Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse*. *Discourse Studies*, 7 (2).
- Ivanic, R. (2005). The discorsal construction of writer identity. En Beach, R J., Green, M., Kamil y Shanahan, T. (ed.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Laborde-Miláa I. (2004). Autoreformulation et investissement du scripteur. *Pratiques* N° 121/122. Cresef, Metz, Francia.
- (1999). *Écrire un rapport de stage*. Paris: Seuil.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs. *Spirale* 29/ 29-74. Francia.
- Oudart, A.C. y Verspieren, M.R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations. *Lidil*, 34.
- Rabatel, A. (1998). *La construction textuelle du point de vue*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- (2000). *Argumenter en racontant*. Paris: De Boeck.
- (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques *Langages* N° 156:18/33.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes d'écriture de recherche en formation. *Pratiques* N° 121/1220 Cresef Metz, Francia.
- Velvic-Canivez, M. (2006). Le rapport de stage et la distanciation para rapport à soi. *Lidil*, 34. Francia.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press.

Liliana Morandi es magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Se desempeña como profesora asociada en la tecnicatura en Lenguas y el profesorado de Francés (FCH, UNRC). Es becaria de los gobiernos de Francia y de Canadá. Desde 2003 dirige proyectos de investigación de interés pedagógico-didáctico. Ha participado en publicaciones individuales y colectivas y ha presentado comunicaciones en numerosos congresos nacionales e internacionales relacionados con la Didáctica de la Lengua.

María del Carmen Montelar es profesora y licenciada en Letras y especialista en Prácticas Redaccionales (mención académica). Se desempeña como profesora adjunta en la UNRC. Es exdocente del IFD Escuela Normal J.J. de Urquiza y del nivel medio. Ha participado en investigaciones dirigidas al estudio del desarrollo de la competencia escrita y oral en situación de clase en el nivel medio y universitario. Ha participado en la elaboración y aplicación de propuestas pedagógico-didácticas destinadas a esos niveles. Ha publicado artículos en coautoría y capítulos en obras colectivas.

Elsa Palou de Carranza es doctora en Letras (mención Lingüística). Fue profesora titular de la UNRC entre 1974 y 2002. Como investigadora, ha dirigido numerosos proyectos y programas en los que se estudia el desarrollo de la competencia escrita y oral de los adolescentes en situación real de clase. Ha dictado cursos en posgrados del país y del exterior. Evaluadora de CONEAU. Asesora a grupos de investigación e instituciones privadas. Ha publicado numerosos artículos y el libro *La ortografía: cómo comprender y reparar su aprendizaje*.

LA VIDA COMO TEXTO, UNA PRÁCTICA ACADÉMICA

Norma González de Zambrano

ipclecesc@gmail.com

Departamento de Castellano, Literatura y Latín

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”

Caracas –VENEZUELA

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos,
para cambiar lo que somos.

La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina,
sino la asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”.

Eduardo Galeano

“Hay días en que me levanto
con una esperanza demencial,
momentos en los que siento que las posibilidades de una vida más humana
están al alcance de nuestras manos. Este es uno de esos días”.

Ernesto Sábato

“Vivir es nacer a cada instante”.

Erich Fromm

Resumen

La presente comunicación tiene como propósito dar a conocer un avance de investigación en torno a una estrategia centrada en la producción autobiográfica como práctica académica. En esta oportunidad, se exponen algunas características del ejercicio escritural propuesto y se compara la vida con el texto. Además, se enfatiza la relevancia del ejercicio mediante la vida de cada ser humano, la identidad personal y el propio proceso escritural visto como la capacidad de transferir la existencia en un texto cuando se tiene un proyecto de vida realizable, en este caso, ser docente. Se describe el proceso con algunos detalles de narrativa estudiantil, lo que piensa, organiza y escribe el aprendiz en formación docente inicial cuando está protagonizando la construcción de su propio conocimiento en el área seleccionada y al mismo tiempo proyectándose como futuro docente en la misma especialidad. El reporte que se ofrece forma parte de una investigación mayor adscrita en la perspectiva del paradigma cualitativo, de trabajo teórico-práctico, con elementos del análisis descriptivo y biográfico. A partir del estudio pueden derivarse no sólo las características del ejercicio y de la práctica académica sino también, una invitación al docente a reflexionar en torno a la estrategia en cuestión y a la propia didáctica. En las notas que se revelan a continuación, se jerarquiza el contenido en los siguientes apartados: a) Introducción; b) Sustentación teórica, subdivida en tres apartados: En torno a la vida, En torno al texto y En torno a la autobiografía; c) Contextualización de la experiencia, con la sección: la práctica académica, d) Descripción de la estrategia, conformada por tres apartados: El ejercicio escritural, El “Yo” del escritor y las dimensiones para la construcción textual y La producción autobiográfica; e) Comparación entre la vida y el texto, f) Valoración de la práctica académica por parte de los participantes y g) Algunas consideraciones finales.

Palabras clave: texto - autobiografía - práctica académica

Introducción

En las dos últimas décadas, se ha incrementado la investigación en el ámbito biográfico tanto desde la perspectiva docente (Vera Lacárcel, 2010; Monsanto, 2014, entre otros) como desde la perspectiva del aprendiz (Re, 2001; Delorenzi, 2008; Madrid V., 2012, entre otros); dichos estudios legitiman la pertinencia del escrito biográfico y su contexto en la reconstrucción teórica y práctica de las historias de vida de los sujetos participantes. En esta disertación se justifica, en análisis parcial, la producción de textos autobiográficos en estudiantes docentes cuando se asume la propia vida como texto y espacio de formación. Desde esta perspectiva, la producción autobiográfica es concebida como un intercambio entre los procesos de comprensión y producción oral y escrita, como una manera particular para que el aprendiz protagonice aprender a aprender para aprender a ser en interrelación con el proceso de investigación, la vocación, los intereses y estilos de vida, la formación académica y la formación docente inicial. La práctica se ha desarrollado en varias fases, durante diversos períodos académicos, en la sección vespertina del curso homologado Comprensión y producción de textos, código LHF-104. Dicha asignatura obligatoria se oferta una vez al año, posee un valor de 4 unidades de crédito y 5 horas de clase; se trabaja dos veces por semana en bloques de 3 y 2 horas respectivamente -para un total aproximado de 70 a 80 horas-, durante un período académico -semestre- que oscila entre 14 y 16 semanas por lapso lectivo, según el cronograma establecido por el Consejo Universitario. En un programa ambicioso los objetivos del curso de naturaleza teórico-práctica comprenden la revisión de las nociones de texto, los procesos de comprensión y producción textual, los órdenes discursivos, la tipología textual, la escritura académica y la escritura creativa. El referido curso tiene como prerrequisito la asignatura Lingüística General y a la vez él constituye la prelación para el curso de Gramática I. Todas las materias nominadas pertenecen al componente de formación especializada. La asignatura es ofrecida en el tercer semestre de la carrera para los estudiantes adscritos a la E} especialidad de Castellano, Literatura y Latín, en el Instituto Pedagógico de Caracas, Núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sustentación teórica

Es necesario precisar brevemente los términos más relevantes incorporados en el ámbito temático para el desarrollo de la experiencia: vida, texto y autobiografía. Por restricciones de espacio se incluye una selección de autores, pero se hace una salvedad, a medida que se articulan las acepciones y los contenidos emergen otros autores, lo que conlleva a ampliar el soporte teórico. Para el desarrollo de la totalidad del informe de investigación se incluyen otras acepciones y otros autores.

En torno a la vida

En la representación más denotada, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE, 2001) presenta la palabra vida como derivada del latín *vita*, de género femenino, con unas veinte acepciones. Mas sólo se circunscriben en esta revisión los siete significados de mayor correspondencia con el tema en desarrollo: 1. “Fuerza o actividad interna sustancial, mediante la que obra el ser que la posee”; 2. “Estado de actividad de los seres orgánicos”; 3. “Modo de vivir en lo tocante a la fortuna o desgracia de una persona, o a las comodidades o incomodidades con que vive”; 4. “Modo de vivir en orden a la profesión, empleo, oficio u ocupación”; 5. “Conducta o método de vivir con relación a las acciones de los seres racionales”; 6. “Ser humano”; 7. “Relación o historia de las acciones notables ejecutadas por una persona durante su vida”. De la suma de las acepciones se infiere que cada ser humano transita en un espacio y en un tiempo, en un contexto específico y particular para proyectarse en un escenario previamente establecido por la familia o escogido por cada sujeto. Si se tiene un desarrollo en concordia, como persona busca formarse para en un futuro realizarse como profesional, aunque por variados motivos no siempre llegue a la meta en el tiempo preestablecido, concluya la carrera o la escogencia de la profesión sea la acertada. En otras ocasiones podría suceder que se está seguro del profesional que se quiere ser y se estudia la carrera con proyección y pertinencia para alcanzar pronto la meta. Al volver la mirada a los sujetos participantes en esta investigación, se indica que los estudiantes inscritos en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín expresan estar a gusto con los estudios que realizan o por lo menos se comprometen a concluir los estudios a pesar de los escollos encontrados en el camino y, de igual manera, quienes no están completamente identificados con la docencia en el área de lengua han expresado su deseo de concluirlos para luego proseguir estudios en otra especialidad o área de su gusto.

Para la vida del ser humano son factores indispensables no únicamente la salud sino la actitud, la aptitud, las creencias y los valores, pues se convierten en los motores propulsores de logros. Dichos factores cuando son orientados por la interacción social con los otros (familia o núcleo familiar, círculo de amistades, compañeros de estudio, de la especialidad o pares del curso y profesores), de alguna forma inciden en la escogencia de la profesión y, por consiguiente, en el desarrollo de la vocación, en la disposición para ejercer la docencia. En síntesis, la vida es responsabilidad, es organización, es comunicación, es secuencia de momentos para alcanzar una meta, un propósito establecido por cada persona.

En torno al texto

El texto es un todo lingüístico que interactúa en un espacio y en un tiempo con elementos diferentes para posteriormente integrarse como una unidad estructural que en la misma reciprocidad tenga sentido. Son variados los autores que lo han estudiado, pero en el contexto venezolano resalta Sánchez (1993) cuando establece una correlación entre la materia lingüística y la coherencia textual, en la cual destaca que el lingüista Halliday aporta como la función primordial del lenguaje la de “crear textos estructurados en forma coherente” (61). Con tan determinada estimación a partir de ese momento se despierta el interés por estudiar la coherencia textual en el área lingüística, asunto relevante para quienes investigan en ella. Entonces llama la atención la hipótesis subyacente en el estudio de la autora: “La manera como captamos las relaciones entre los elementos de la realidad, que es lo que expresamos lingüísticamente a través de las relaciones de coherencia, determina la producción de distintos órdenes discursivos” (61). De esta manera, comenta Sánchez, se le atribuye principalmente a Halliday “la idea de que la coherencia se basa fundamentalmente en la estructura temática y los mecanismos de cohesión” (68). En síntesis, el texto es organización, es responsabilidad, es comunicación, es secuencia discursiva en función de la coherencia textual a partir del mecanismo temático adecuado. Pero asimismo es una unidad lingüística, una unidad discursiva, con base cognoscitiva en un marco de conocimiento del mundo y es ese conocimiento el que se intenta sea proyectado en un texto autobiográfico, contenido del estudio en desarrollo.

En una aclaratoria compartida Sánchez (1993) expresa: “Los órdenes del discurso, en el sentido que hemos introducido el término, son las materias a partir de las cuales se construyen los textos” (75). Continúa la referida autora: “Los tipos de texto, en cambio, son conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico y en lo funcional” (75). Al mismo tiempo ella indica que: “Un tipo de texto puede combinar dos o más órdenes discursivos” (75-76). En este sentido, cabe referirse a su explicación: “Así, por ejemplo, un cuento se constituye fundamentalmente a partir del orden narrativo pero también contiene porciones del orden descriptivo” (76). Por otra parte, refiere que: “a menudo hallamos referencias a los “textos narrativos”, lo que, en rigor, es una denominación impropia: bastante difícil es que existan textos puramente narrativos; lo que sí hallamos con frecuencia es textos predominantemente narrativos” (76). Al respecto, conviene señalar que la autobiografía se adscribe al orden narrativo, por cuanto es un texto predominantemente narrativo, aunque como se advierte más adelante en la descripción del ejercicio escritural, combina otros órdenes discursivos.

Sobre el asunto, la autora precisa que:

... todos los textos narrativos tienen algo en común: los participantes del acto comunicativo se sitúan en una perspectiva exterior a los hechos, como si los estuvieran viendo en el teatro o en un televisor. No forman parte de ellos. Aun en los momentos que narramos cosas pertenecientes a nuestra experiencia, hablamos de nosotros mismos como si se tratara de otra persona. En ello radica el carácter mimético que ya desde Aristóteles se viene señalando como rasgo esencial de la narración. Aparte de esta perspectiva exterior que adoptan tanto el emisor como el receptor, las narraciones tienen otra cosa en común: los significados que se intercambian tienen que ver con los cambios que se producen en el “escenario”, en ese contexto situacional creado en el interior de la narración misma. Lo que es lo mismo: la esencia de la narración es el acontecimiento, por cuanto el acontecimiento es un cambio en alguna situación. Los cambios sucesivos ocurren en el tiempo, razón por la cual lo cronológico es un aspecto inherente a la narración. Todo esto determina que la coherencia del orden narrativo está íntimamente relacionada con la vinculación existente entre esos cambios; una porción narrativa es coherente en la medida en que los segmentos discursivos refieren cambios ocurridos en un mismo contexto situacional (contexto que, naturalmente, es el de la narración, no el del acto de lectura) y en la medida en que cada cambio sea el punto de partida del siguiente. Se necesita, pues, por una parte, que los acontecimientos estén relacionados por su referencia a un contexto de situación determinado, aunque, evidentemente, puede haber desplazamiento hacia otros lugares y momentos. Por otra parte, se necesita que los acontecimientos se relacionen en un *continuum* (El énfasis pertenece

a la autora), es decir que cada cambio que se produzca en ese contexto situacional se constituya en la base del siguiente. Al igual que en un televisor: cada imagen representa un cambio respecto de la anterior y se constituye en el fundamento de la siguiente. Si en algún momento la imagen no parte de la anterior (a menos que se trate de algún desplazamiento contextual), se produce una incoherencia (Sánchez, 1993: 76-77).

Las afirmaciones anteriores aportan rasgos que se manifiestan en los textos de orden narrativo y por ende identificables en los textos autobiográficos cuando cada uno de los participantes incorpora en su escritura los acontecimientos más relevantes de su vida. La información enunciada se complementa con lo expresado por Bajtín (1999): “Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (254). En consecuencia, la lengua posibilita que se transmita la historia personal, la historia de una vida. El autor agrega, por otra parte, que: “El lenguaje se deduce de la necesidad del hombre de expresarse y objetivarse a sí mismo. La esencia del lenguaje, en una u otra forma, por una u otra vía, se restringe a la creatividad espiritual del individuo” (256). Sin duda, para el estudio que nos ocupa, la expresión, la objetivación y la creatividad se combinan en un texto de carácter autobiográfico. Sobre la base de las ideas expuestas se precisa que el propósito en este apartado es poner de manifiesto la caracterización sucinta del carácter textual de la autobiografía y no profundizar, por ahora, todos los contenidos vinculados al texto.

En torno a la autobiografía

En la disertación, por cuestiones de tiempo y espacio, se establece una breve aproximación teórica y sólo se consideran tres acepciones de autobiografía. El acercamiento inicial se establece con el *Diccionario de la lengua española* mediante el registro de la palabra ya nombrada, presentada como un sustantivo femenino, de auto y biografía, es decir, vida de una persona escrita por ella misma (RAE, 2001). Una segunda aproximación se hace a partir de la lectura del artículo “¿Quién soy? Una aproximación a la escritura de autobiografías”, de la autora argentina Re (2001). Ella incorpora una estrategia para aproximar a los niños en primer grado a la escritura de autobiografías como parte de su proceso alfabetizador, en la provincia de Santa Fe, Argentina. El tercer acercamiento se concreta mediante la consulta de los autores Bruner y Weisser (1998) cuando expresan: “Nada parecería ser más “natural” que hablar de uno mismo. Al fin y al cabo, todos lo hacemos, y al parecer lo hacemos sin mayor esfuerzo psíquico” (177). En búsquedas posteriores, se incorpora otra acepción encontrada y se menciona por cuanto concierne a una autobiografía calificada de académica por la contextualización en el ámbito universitario (Madrid V., 2012). Todas las significaciones comentadas son referentes de interés en la investigación que se realiza.

Contextualización de la experiencia

La experiencia relacionada con la producción de textos autobiográficos se inició como una actividad escritural en la Escuela de Artes Visuales Cristóbal Rojas, institución adscrita a la modalidad de estudios del técnico medio en Artes Visuales y al nivel educativo de media diversificada y profesional, con el propósito de conocer por qué los estudiantes desertaban de la institución. Tal experiencia reportó información de interés en el citado plantel y derivó en informes de investigación académica y administrativa. No obstante, posteriormente, en 1998, la producción autobiográfica cambia el escenario y los protagonistas. Por sugerencia de unos colegas al presentarse una ponencia en un evento institucional, se transfiere el ejercicio como una práctica escritural, con los ajustes pertinentes, a las sesiones de clase en el Instituto Pedagógico de Caracas. El ejercicio se traslada de estudiantes del nivel medio de educación a estudiantes del nivel superior, es decir al sistema de educación superior, hoy subsistema de educación universitaria, para más adelante incorporarse como actividad evaluativa -previa autorización de los estudiantes docentes-, en el curso de Comprensión y Producción de Textos.

La práctica académica

La experiencia en cuestión, años después, se inscribe como estrategia en el programa de estudio de la Agenda de Investigación de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura, en la Sede IPC-IVILLAB (Silva y González de Z., 2006), con el propósito de justificarla como práctica académica. A este respecto, se investiga para acercar experiencias de vida al ambiente estudiantil y correlacionarlas con las actividades académicas. En su conjunto la actividad articula los procesos de comprensión y producción oral y escrita (con todas las implicaciones de cómo se produce y comprende un texto) para integrarla en el texto

solicitado -la autobiografía- y vincularla con aspectos de interés en alfabetización académica y formación docente inicial (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Carlino, 2005).

En relación con las implicaciones que ofrece la estrategia, se considera que es una propuesta de trabajo significativa, tanto en lectura como en escritura, en un marco interactivo para aprender a aprender, para aprender a ser y desarrollar habilidades lingüísticas y discursivas (Delors, 1997; López Ornat, 1986; Calsamiglia, 1999; Monereo y Castelló, 2000). Por otra parte, se justifica la pertinencia de la autobiografía como práctica de lectura y escritura en ámbitos académicos, es decir, en ámbitos escolares y universitarios, si seguimos la acepción presentada por Calsamiglia y Tusón (2007) por cuanto los estudiantes al desempeñar y ejercitar su rol de aprendices, buscan información, comprenden y producen textos vinculados con el ámbito de vida familiar, escolar y universitaria en el espacio académico con las prácticas discursivas propias de ese ámbito académico (notas de clase, informe, consulta de referencias y distintas fuentes, pero en situación semejante recurre a descripciones, explicaciones, opiniones, instrucciones, reflexiones, narraciones, entre otras actividades). En los diferentes encuentros con los aprendices, durante las variadas réplicas del ejercicio para estudiar el comportamiento escritural se resalta que cuando en el escrito socializado se transfiere la vida propia en un texto se desarrolla no exclusivamente la identidad, sino la autoestima y el auto concepto. De igual manera, se ha advertido que cuando se establece la vinculación entre el conocimiento previo, la apropiación de saberes, la valoración del contexto y la valoración y reordenamiento de la realidad propia y ajena para el registro de la información se incrementa en forma similar la identidad, la autoestima y el autoconcepto. Es notorio también como la voluntad, en algunos casos la intimidad, sinceridad, espiritualidad, sensibilidad, creatividad y afecto fluyen como soporte en la mayoría de los escritos, lo cual puede evidenciarse bien en la correspondencia fluida entre el texto y el ser individual, o bien en la brevedad extrema cuando solamente se escribe la secuencia de acciones en su vida sin ningún entramado textual. Si se compara la experiencia en desarrollo con la experiencia registrada por Madrid V. (2012), se puede comentar que en algunos aspectos hay coincidencias con el tipo de autobiografía académica trabajada por la referida autora, mientras que las diferencias se establecen en el marco de la asignatura donde se desarrolla cada una de las propuestas.

Descripción de la estrategia

Seguidamente se informa el procedimiento para ampliar en el contexto qué se hizo y cómo se hizo para realizar algunas precisiones, tanto en lo teórico como en lo metodológico.

El ejercicio escritural

Es necesario indicar que se orienta la tarea mediante un guión de preguntas al inicio del período académico cuando comienza a desarrollarse el contenido de la asignatura en cuestión: ¿Quién soy?, ¿Qué hago en el Instituto Pedagógico de Caracas como estudiante docente en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín?, ¿Adónde quiero llegar, cuál es mi meta? Igualmente es preciso comentar que estas preguntas se han mantenido en las distintas réplicas del estudio. En esta experiencia se introduce una figura que resulta interesante estudiar, el abordaje de la interrogación como recurso intelectual instrumental, en términos de Becerra (2011),-tema para tratarse en un estudio aparte- como impulso generador para transferir la existencia en texto. Para algunos estudiantes es un choque impactante que bien puede generar fluidez en la escritura o por el contrario frenar la producción. En la mayoría de las ocasiones la docente escribe con ellos, para que luego cuando se solicite que un estudiante comparta su escrito si no hay quien se ofrezca para leerlo, sea ella quien inicie la lectura del texto producido en el aula e invite a los integrantes del grupo a leer el suyo. Así, el producto escritural individual (las respuestas) se comienza a socializar y a su vez se convierte en el papel de trabajo que se irá transformando gradualmente en la medida que son requeridas otras informaciones con el propósito de enriquecer esa primera versión.

En las siguientes sesiones de clase, a la par que se desarrolla el contenido programático del curso se mantienen conversaciones y se orienta la búsqueda de información relacionada con su contexto de vida para ir reconstruyendo gradualmente el texto, poder confrontarlo y revisarlo con la docente y con sus pares, si así lo decide cada participante. En todo caso, poseen libertad plena para unir voces, hacer explícita la polifonía, incorporar epígrafes o fragmentos de contenidos relevantes en su vida, por ejemplo: fragmento de un poema, narración o ensayo, letra de una canción, etc. En su realización puede validar y/o documentar la información, incorporar material de apoyo, anexos (actas de nacimiento o matrimonio, tarjetas, etc.), fotografías, entre otros documentos de vida que complementan la preparación y posterior presentación. Entre combinaciones de tramas textuales (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e

instruccional), se construye, gradualmente, el texto asignado -la autobiografía-. Por otro lado, se le recuerda al estudiante tener siempre presente que el “yo” sólo va a narrar cuanto se permita contar, sin límite de páginas, pues no hay preestablecido ni un mínimo ni un máximo de cuartillas.

Desde esta práctica pueden identificarse diversos momentos de escritura. En el primer intento de escritura se procura la respuesta a los interrogantes ya comentados. Ese texto se convierte en el borrador o primera versión del escrito que se continuará desarrollando y revisando. El segundo momento del ejercicio escritural invita a ampliar gradualmente el texto autobiográfico mediante la adquisición del conocimiento específico del curso y otras búsquedas como:

- indagación de los sucesos ocurridos, en la localidad, región, país y/o planeta, el día, mes y año de su nacimiento o en su defecto, en días próximos o en años anteriores o posteriores, la exploración de las efemérides más relevantes, información que puede buscar en una hemeroteca o en Internet (segmento adecuado para exponer y comentar la información si se considera prudente);
- descripción del lugar de nacimiento (sección apropiada para presentar las descripciones objetivas o subjetivas, aunque algunos participantes pormenorizan algún lugar específico bien sea calle, edificio, plaza, casa, clínica u hospital y expresan detalles de origen, diseño o de simple interés, etc.);
- historia del nombre(búsqueda en diccionarios etimológicos y onomásticos) y signo zodiacal, con carácter opcional y si desea los puede comentar;
- recuerdos más importantes de la infancia y de la adolescencia;
- cualidades y defectos propios (opcional),
- biografía de un familiar, docente, escritor, artista plástico y/o un ídolo (deportista, actor, cantante, amigo...) para correlacionarlo con su vida;
- escritor favorito en narrativa, ensayo y/o poesía y texto preferido para argumentar las razones de su escogencia;
- gustos cinematográficos, película, director, actriz y/o actor favoritos y razones de su selección;
- manifestación cultural preferida y el porqué de su selección;
- creencia religiosa (opcional);
- música, género, cantante o grupo predilecto y razones de su elección;
- actividad deportiva favorita y el porqué de la escogencia;
- las actividades que realiza en su tiempo libre, su descripción y razones de su escogencia;
- si posee colecciones, indicar qué colecciona y qué criterios de selección utiliza;
- historieta favorita y argumentos de su escogencia;
- receta preferida y razones de su elección;
- explicación o reflexión acerca del valor de la familia, amistad, estudio y/o conocimiento, la profesión docente(formación docente), la vocación profesional;
- explicación o reflexión en torno al valor de la cultura;
- premisas de vida, tips, consejos, recomendaciones o sugerencias para vivir mejor, ser feliz, ser saludable, ser alegre, ser más cortés, ser exitoso académicamente, preservar la naturaleza, etc., cada quien selecciona algún aspecto según su experiencia de vida y ofrece las recomendaciones más acordes con su estilo;
- si lo considera relevante, puede agregar información que considere adecuada compartir y anexar todo tipo de material que avale la información que presenta (fotografías, tarjetas, notas, actas...).

Es imprescindible resaltar que los aspectos a indagar han derivado de los distintos intercambios con los participantes cuando mencionan el deseo de querer compartir algún tipo de información. Si bien es cierto que informan sus escogencias, en su mayoría argumentan sus gustos y en ocasiones ejemplifican la selección realizada, es decir, transcriben su identidad. A lo largo de ese lapso académico, en las distintas sesiones se comenta en clases-con la docente y entre pares- alguna anécdota derivada de la información o conocimiento que se desprende en el momento de la búsqueda requerida. En ese período también se comenta y planifica la posible estructura de la asignación pendiente, así como el abordaje de la escritura como proceso. Se les indica que para escribir la información solicitada en cada apartado, recuerden: (a) planificar el texto autobiográfico (bien pueden comenzar a contar desde el pasado, a partir del presente o buscar otro patrón escritural para narrar la historia, como por ejemplo un momento específico de la vida

como los 15 años u otra edad), (b) tomar el tiempo necesario para buscar la información, leer y escribir, (c) incluir tiempo para revisar el texto escrito y (d) darse la oportunidad para corregir, si lo considera necesario.

El “Yo” del escritor y las dimensiones para la construcción textual

No hay duda que la práctica académica en estudio fomenta la producción textual. En ella hay presencia particular de las funciones ideacional, interpersonal y textual de cada uno de los protagonistas. En su proceso de elaboración, al igual que en toda construcción textual (Halliday, 1982; Sánchez, 1993), se identifican tres dimensiones relevantes. En primer lugar, la dimensión lingüística, en ella se destaca el proceso tanto del lector como del escritor con todas sus implicaciones, la correlación en el proceso entre lengua oral y lengua escrita, así como la distribución organizativa para seleccionar contenidos, ordenar y establecer jerarquías y palabras en la estructura del escrito. El caso que nos ocupa, la producción autobiográfica, invita a delimitar lingüísticamente los usos compartidos, la escogencia de la primera persona del singular (yo individual, yo social, yo escritural, yo discursivo) o en tercera persona cuando alguna persona o elemento de la vida asume el compromiso de presentar a la persona protagonista, el desarrollo de la superestructura orientado por el guión general, aunque cada participante organiza de una manera particular, ya sea prospectiva o retrospectivamente, la coherencia local y global, la cohesión, así como el uso de los conectores acordes al tipo de orden discursivo y texto a producir. En segundo lugar, la dimensión cognitiva aborda todo el proceso escritural y lector, desde la significación que se le dará al escrito hasta la integración entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo (contenido del curso Comprensión y Producción de Textos y el conocimiento que va derivándose en la búsqueda de información) en proyección con el pasado, presente y futuro mediante la evocación del recuerdo, la conexión con el momento de preparación y de estudio en la universidad, así como la visión futura para proyectarse como profesional; generalmente las transiciones del “yo” van acompañadas de oportunidades para reflexionar o comunicar en un marco de sinceridad fortalezas o debilidades de la persona, del propio proceso de aprendizaje o del proceso de enseñanza cuando es un estudiante con experiencia docente. De igual manera, irrumpen también en esta dimensión los procesos mentales superiores involucrados en la selección, explicación y categorización de la información a considerar. En tercer y último lugar, la dimensión sociocultural se confronta a través de la identificación de valores y visiones de mundo para estrechar la síntesis individuo-sociedad-cultura, oscila entre el yo individual y el yo social, el yo aprendiz y el yo futuro profesional, además puede incorporar experiencias personales y sociales, en un contexto de interés, con aproximación al marco sociocultural de cada participante y a la cultura universitaria o académica del grupo para dar cuenta de su desarrollo integral.

La producción autobiográfica

La experiencia se convierte en un trabajo colaborativo por cuanto los estudiantes están al tanto de la investigación que se realiza, no acompañan directamente a la docente en el estudio, sino que comparten la información que puede serle útil a sus pares al recordar que el texto producido en el proceso será evaluado. Conscientes de todo ello escriben su autobiografía y la refrendan con documentos y/o fotografías para avalar su contenido. A partir del año 2011 se les comenta en clases de forma breve el artículo de Re (2001), entonces ellos expresan curiosidad y manifiestan el deseo de leerlo. Posterior a la lectura se discute en clases su contenido. Les atrae mucho el apartado del origen de los nombres y piden compartir en aula la historia de cada uno de sus nombres, previa búsqueda en el diccionario específico o luego de realizada la indagación respectiva en la familia. Después, en las clases siguientes prosiguen los comentarios pertinentes a las búsquedas requeridas. Los productos textuales manifiestan maneras de pensar y conocimientos específicos, como también procesos de planificación y de escritura de cada participante.

Hasta el presente, la ejercitación de la producción autobiográfica ha permitido la identificación con algunas de las apreciaciones de los autores consultados y el pronunciamiento de otras apreciaciones específicas derivadas de la vivencia en el aula como:

- Asumir la autobiografía como una práctica de lectura y escritura permite que la visión en torno a la vida cambie por cuanto ésta se hace corresponder con un tipo de texto predominantemente narrativo para “hablar” de uno mismo y conceptualizar la vida mediante el recuerdo de sucesos, fechas y acontecimientos, no siempre felices, pero integrados en una historia personal.
- Reconocer, en cierto modo, el texto autobiográfico como captación, descripción e interpretación de la vida para intentar darle sentido, significado en un contexto, en una profesión, en una cultura.

- Coincidir con los autores Bruner y Weisser (1998) cuando afirman que “las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente” (178). Tal consideración permite el proceso reflexivo de cada aprendiz cuando intenta proyectar su vida en el escrito. Por lo tanto, se mantiene la filiación con los autores antes mencionados cuando expresan que “un rasgo especialmente interesante de la autobiografía es que podemos contar o escribir nuestra propia biografía en una modalidad o género y más tarde leerla o recordarla en términos de otro u otros distintos” (200).
- Subrayar la importancia del método biográfico, método tratado por los investigadores de las ciencias sociales y humanas, como un camino para estudiar la formación docente inicial y atesorar lo que la tradición metodológica ha denominado uso de documentos, documentos personales, biografías, autobiografías, cartas, diarios, experiencias, bitácoras, historias de vida, relatos y biogramas (López Barajas, 1996; Madrid V., 2012).
- Valorar el referente, es decir cada estudiante y su registro personal, pues las asignaciones giran en torno a su vida y sucesos de la misma que lo hayan conectado con el momento en el cual vive y con el área de estudio seleccionada.
- Señalar que, en concordancia con Re (2001), las diferentes intenciones del escritor se manifiestan cuando exalta acontecimientos de su vida, se muestra en la historia a través de momentos vividos, da a conocer sentimientos y estados de ánimos, se concibe sobre la base de la propia memoria y puede descentrarse.
- Constatar, de igual modo, en sintonía con Re (2001) que en el texto autobiográfico se enuncia, se asume la superestructura, se toma en cuenta el “yo” que escribe, el yo discursivo, además de los puntos de referencia temporales y espaciales porque el protagonista sitúa la narración en un tiempo, con orden cronológico en un espacio o ambiente significativo, mediante una escogencia de tono (realista, literario, satírico, humorístico, confesional, etc.).
- Reafirmar con Bruner y Weisser (1998) que producir un texto autobiográfico exige una estrategia retórica, a través de ella el escritor emplea recursos y figuras para hacerse sentir, pero también requiere en ese uso la interpretación del texto, es decir, la interpretación de la propia vida en un texto.
- Corroborar, de acuerdo con Bruner y Weisser (1998), la necesidad de la síntesis de la circunstancia epistemológica y psicológica, para que se manifieste una clase de disyunción entre la primera persona y el informe sobre sí misma, el “yo” narrador del “yo” sujeto, la separación del “yo” que cuenta del “yo” o los “yo” pasados acerca de quién o quienes se cuenta.
- Reflexionar en torno a que el narrador y el objeto de la narración pueden compartir el mismo nombre pero no comparten el mismo tiempo y espacio (Bruner y Weisser, 1998).
- Considerar que la implicación subjetiva le permite atribuir significados al relato para revisar y reconstruir en el texto, en el proceso de aprendizaje y también en la vida.
- Valorar la producción del texto autobiográfico como práctica social y como práctica académica cuando refleja el conocimiento adquirido y las estrategias usadas (metadiscurso.)
- Analizar desde la didáctica la manera de realización de la estrategia y su correspondencia con la didáctica metalingüística cuando se habla, se escucha y se lee para escribir y cuando se escribe para hablar, escuchar y leer la autobiografía.
- Reconocer en la experiencia la compatibilidad con el procesamiento de información de los contenidos del curso Comprensión y Producción de Textos.
- Proyectar la existencia en un texto con rasgos de acción, creatividad, intimidad confesional y espiritualidad.
- Registrar que la universidad es un lugar de encuentro para aprender, formarse, para del mismo modo, respetar la particularidad de cada ser humano que va a ella para aprender a aprender e igualmente para aprender a ser, para aprender a vivir.
- Analizar las posibilidades que ofrece el curso Comprensión y Producción de Textos no sólo para aprender a aprender, sino para aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir.

La comparación entre la vida y el texto

El autor-protagonista, inicialmente, sin saberlo, proyecta y planifica la arquitectura de su vida y del texto, esboza en la asignación la estructura y el sentido de vida orientado hasta ese momento. A pesar de que la actividad es dirigida, hay espontaneidad en la organización y el estilo, lo cual permite diversas

manifestaciones. Es cierto que, algunos pocos exclusivamente informan lo solicitado sin mayor comentario ni explicación. Otros fragmentan el texto en unidades significativas (partes, secciones, capítulos, edades, canciones, estaciones, etc.), bien para aportar información explícita o implícita, pero proyectándose en la categoría del discurso autobiográfico con autonomía, autoimagen, experiencia, autodefinición, en dimensiones de vida (identidad, valores y creencias), en texto (conocimiento específico, contenido, juicio, divulgación del saber) y en formación docente (imagen profesional, contexto) en un espacio y en un tiempo definido.

Es preciso comentar que en el progreso del reporte de investigación se ha privilegiado la vida como la primera palabra y acepción a destacar, no obstante en este apartado se ha transferido a segunda instancia por cuanto los criterios de textualidad se corresponden con el texto y es un atrevimiento nuestro transferir y hacer corresponder tales criterios a la vida. Por ello, en esta sección se privilegia el texto en una interpretación subjetiva referida como unidad sintáctica, semántica y pragmática y, de igual forma, como responsabilidad de quien escribe su vida. Si se consideran los criterios de textualidad de los autores de Beaugrande y Dressler (2005) se pueden establecer, por extensión, conexiones entre el texto y la vida. Con el objeto de integrarlos a través de quien lo escribe -emisor- y quien lo lee -receptor-, seguidamente se presentan los siete criterios identificados en el cotejo:

1. Cohesión: es el criterio mediante el cual se establece superficialmente en el texto la continuidad, la conexión y el encadenamiento entre los elementos lingüísticos que conforman esa unidad de contenido; para el ejercicio escritural en estudio, tal continuidad es transferida en los hechos de vida y se constata en la estructura de cada una de las producciones autobiográficas cuando texto y vida se integran desde la representación simbólica de quien escribe.

2. Coherencia: es el criterio por el cual el texto se recibe como una unidad derivada de actividades cognitivas, pertinentes, lógicas, con una conexión de sentido y significación en una relación que se moldea para emerger como una organización estructural, solidaria en concordancia con la vida y los acontecimientos de quien escribe; de tal manera que cada texto responde a una serie de procesos y a un patrón de vida.

3. Intencionalidad: es el criterio que se articula entre el proceso de emisión y el proceso de recepción, entre escritor y lector del texto, porque se considera la actitud y la modalidad del escrito cuando deliberadamente se establece un propósito y una voluntad para que se cumplan las intenciones del autor de la autobiografía; por ello se establece correspondencia con la vida de cada escritor, ambas intenciones, la escritural y la personal se reflejan en el producto final, se conjugan en un acto de producción y seguidamente ante el lector, en un acto de recepción.

4. Aceptabilidad: es el criterio compartido entre quien escribe e invita y compromete los sentidos del receptor para certificarla pertinencia y comprensibilidad del texto, busca su aprobación la cual se consigue cuando el producto cumple con los parámetros básicos establecidos; si se cumplen los requisitos textuales (gramaticales y semánticos, orden discursivo y tipo de texto) en la organización del escrito que representa la vida, entonces la autobiografía convoca y se recibe favorablemente.

5. Informatividad: es el criterio compartido entre quien elabora el texto para que sea recibido en la relación actor-texto-contexto, es el carácter mediante el cual se busca la atención del receptor y recobra sentido el texto, pues éste comunica entre información conocida e información nueva, en forma sencilla o literaria, lo predecible o inesperado del contenido del nivel de vida de su protagonista; por esa cualidad cada texto es único, cada historia de vida es única, de tal modo que se da a conocer quién escribe y cómo se concibe en síntesis lingüística, cognoscitiva y sociocultural.

6. Situacionalidad: este criterio hace efectiva la interacción comunicativa cuando se evidencia el contexto, pues vincula al texto en un tejido entre circunstancias, factores y situaciones comunicativas vinculantes, así el texto autobiográfico aparece en sintonía con el marco interactivo y se adecúa a la situación; de igual manera ocurre con la vida, se adecúa al contexto de interacción y se cuenta en el texto; prevalece la situación en la cual se produce y permite su comprensión, donde lo relevante, lo pertinente le atribuye sentido y valor a la autobiografía.

7. Intertextualidad: es el criterio mediante el cual existe una relación de dependencia entre los procesos de producción y de comprensión del texto autobiográfico y la existencia de otros textos que los pueden vincular o caracterizar en el patrón discursivo y textual, de igual manera se establecen las relaciones de dependencia de una vida con otras vidas, bien sean de familiares, amigos, desconocidos, docentes y pares (compañeros de estudio); los textos y las vidas conviven en un espacio y un tiempo que los delimitan en un marco de integración donde se asemejan a otros textos y a otras vidas o se diferencian de otros textos y otras vidas.

A su vez los criterios de textualidad vienen respaldados, según los citados autores, por tres principios reguladores de la comunicación textual: eficacia, efectividad y adecuación. La injerencia de dichos principios en el texto autobiográfico depende exclusivamente de cuánto esfuerzo se requiere en el acto comunicativo y dónde se inserta el texto en cuestión, para favorecer o no el alcance comunicativo, respectivamente, a partir de dichos criterios. Por lo tanto, la aparición de ellos se va liando, confundiendo y entremezclando en cada construcción, uso e impacto del producto escritural para hacerlo más informativo, más cohesionado y dar cuenta de que quien está aprendiendo o ha aprendido los procesos de lectura y escritura puede hacerlo en diversas circunstancias y contextos para ofrecer la integración de la historia personal, la memoria y el futuro en una autobiografía y que a su vez ésta pueda ser comprendida por el receptor (lector).

Valoración de la práctica académica por parte de los participantes

La aceptación del ejercicio escritural es un indicador de la estimación por parte de los sujetos aprendices, protagonistas y participantes en la investigación. La disposición de los mismos se conjuga en la confianza, voluntad, afecto y comodidad al prepararse para cumplir con la asignación. En primera instancia, se destaca que ser partícipe de la experiencia es una referencia de la conformidad y el reconocimiento de la práctica académica en torno a la producción autobiográfica. En concordancia con Madrid V. (2012), se señala que los aprendices agradecen la actividad por la apertura al conocimiento específico, tanto de su vida como del área de lengua, y al conocimiento en general de situaciones de enseñanza y aprendizaje. La gratitud se concentra en el reencuentro consigo mismos y en el conocimiento derivado al comentar que es una construcción mediada en el aula de clase entre quien escribe y la interacción con la docente y sus pares por cuanto permite continuar despejando incógnitas a partir de las consultas relacionadas.

Desde esta experiencia, en segunda instancia, se insiste en la cualidad humanista por cuanto las personas son vistas como un todo, con perspectivas valiosas y con la posibilidad de interpretar su vida. El protagonista es un ser psicosociolingüístico, estudiante y como todo ser humano dueño de una privacidad, que para el ejercicio escritural decide compartir un poco de su vida porque ha comprendido que al comunicar aprende acerca de sí mismo. De los encuentros se desprende la posibilidad de construir en el texto un yo discursivo que evoluciona de un yo individual aun yo social como estudiante y futuro profesional, con la circunstancia de valorar su vida de manera cognoscitiva y ética para redescubrirse en el escrito.

En tercera instancia, se aprecia la actividad escritural porque promueve la redimensión de cada persona en la construcción de la autobiografía por cuanto se jerarquiza el análisis del yo, se diferencia entre el saber específico (dificultades en la escritura, debilidades de corrección gramatical y ortografía, dudas derivadas de las distintas fases del proceso escritural, de la caracterización del orden discursivo, superestructura, coherencia, cohesión, etc.), los acontecimientos de vida y la proyección docente. Por tal razón, algunos simplemente informan y hacen transcripción fiel de su vida, otros piensan y escriben en función del conocimiento adquirido los sucesos relevantes y se proyectan en las metas por cumplir. De esta manera el contenido y la metodología (yo y cómo lo escribo) fomentan la escritura, la creatividad, la consulta de variadas fuentes, el ejercicio de la memoria, el afecto familiar, el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos, el cumplimiento de normas, acuerdos, etc. Todo ello da como producto una recapitulación de vida que al final pareciesen trabajos similares pero diferentes a la vez por cuanto que cada ser es único. Los escritos con redimensión del aprecio por la vida y la escritura contienen rasgos espirituales, intimistas, reveladores, honestos. La producción se perfila como una composición polifónica de actuación, pensamiento y sentimiento. Entre otros detalles, el itinerario escritural depende de la trayectoria del protagonista, de los años de existencia, sin embargo menos o más años no inciden en el saber dar sentido al escrito como una construcción académica de un futuro profesional en una universidad pública. Como complemento, vale reseñar que en algún momento un participante ha dudado o ha entrado en conflicto si escribir o no pero siempre cumple con la asignación; mientras que para otros estudiantes el proceso es fácil y confiesan fluidez al escribir. Otro elemento a favor de la práctica académica, es la posibilidad de ampliar los destinatarios porque ahora la familia es partícipe bien como orientadora o como receptora y disfruta del producto escritural.

En cuarta instancia, desde la perspectiva de la docente-investigadora, la valoración de la práctica escritural se condensa en los años de seguimiento al ejercicio para validarlo como práctica académica, en la importancia de la vivencia cuando se escribe, en la modalidad de encontrar un estadio compartido entre escritura académica y escritura creativa, y en el valor que le atribuyen los estudiantes a “su propio trabajo

una vez que adquieren conocimientos acerca del proceso de escritura” (García y Quintana, 2008:57). Los aprendices se documentaron, realizaron las lecturas asignadas para planificar su autobiografía y cumplir los pasos del proceso de la escritura, elementos que caracterizan la actividad como centrada en procesos. La secuencia escritural, a su vez, también cumple con una práctica evaluativa.

En quinta instancia, al pensar en las oportunidades de la experiencia, se podría agregar, además de lo ya señalado, el valor de la palabra en la autobiografía, no simplemente de la palabra propia sino también la palabra del otro o de los otros. Por cuanto la polifonía irrumpe para reafirmar a cada uno de los sujetos protagonistas. Igualmente merece atención la expresión y el manejo de lo volitivo, lo ético (agradecimiento, confesión), lo estético (belleza en el mensaje), lo cognoscitivo (aprendizaje de los contenidos), el yo en el presente ideado o por idear (cuán avanzado o no esté en la universidad), las dimensiones del texto y el contexto, así como expresar el conocimiento de la cultura en la cual se encuentra inmerso, el conocimiento de otras culturas, el nivel de educación y las experiencias propias. Todo ello le añade un valor agregado a la tarea asignada. De tal forma que la complejidad de la tarea, le permite vislumbrar una perspectiva de vida que atribuye la cualidad de un ejercicio que deja más que una calificación, proporciona un producto en el cual se habla de sí mismo, valora sus raíces, le permite identificarse como aprendiz con un docente, película, obra de arte..., en un texto, pero también es un ejercicio para producir escritura, usar su conocimiento, presentarse en acontecimientos, valores y además tratar sus emociones.

En sexta instancia, invita al aprendiz y al docente a reflexionar en torno a las orientaciones para aprender lengua y formarse para ello. Desde el campo curricular atrae a la revisión de cultura académica, de didáctica (contenidos de enseñanza), de didáctica metalingüística o de corte metalingüístico cuando el aprendiz conoce y manipula el conocimiento lingüístico en búsqueda de efectividad, de estrategia específica como una manera didáctica adecuada para realizar una clase, de la propia didáctica -la del docente y la del estudiante en formación-, de evaluación (validación de los aprendizajes), de concepciones evaluativas para el docente y para el aprendiz en la construcción del aprendizaje significativo, de coherencia en la relación vida y texto, de resultados vinculados con el currículo, de cambios cualitativos en el aprendiz y en el desarrollo de la clase, de fomento de la creatividad y del pensamiento autónomo, de conocimiento como una cuestión de experiencia, de aprendizaje lingüístico, de valores cognoscitivos y éticos (originalidad, sinceridad), de valoración del ejercicio, de posibilidades de estudio en el aula de clases. Luego de concluido el ejercicio escritural se intercambia información para indagar sobre los aciertos o desaciertos en la realización de la tarea y en casos necesarios reorientarla y retroalimentar la información que se requiera. La escritura de autobiografías es una vía para situar el trabajo en el aula.

Se podría seguir enumerando las oportunidades estimuladas con la producción autobiográfica, sin embargo, por el cumplimiento de los límites establecidos académicamente hay que demarcar los resultados de la práctica académica en observación. Con el propósito de ejemplificar la transferencia de vida en texto y la heterogeneidad de los productos escritos, se han seleccionado, en transcripción fiel con aciertos y desaciertos, fragmentos iniciales de seis autobiografías realizadas en el marco de la experiencia. El ejemplo 1 data del año 2009, los ejemplos 2 y 3 se desarrollaron en el año 2011, mientras que los ejemplos 4, 5 y 6 corresponden al año 2012, en estos tres últimos cada uno de sus autores incluye epígrafes en algunas de sus secciones. Cada informante viene identificado con siglas de los datos personales, sexo, año y período académico.

Ejemplo 1

Nota: La presentación de la autobiografía es sencilla e incluye algunas fotografías personales.

Participante: EMAR (F)-2009-II

AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es EMR, nací el 23 de abril de 19XX en la ciudad de Caracas-Venezuela, una ciudad realmente hermosa caracterizada por poseer grandes calles y avenidas con enormes edificaciones y llamativos centros comerciales.

Mis padres se llaman SIRA y CRAM, este último nació en Táchata Estado Miranda el 15 de diciembre de 1946 y por quien siento una profunda admiración, ya que a pesar de haber tenido una infancia poco común, y haber atravesado por circunstancias difíciles, como haber perdido un brazo a los diez y nueve años de edad en un accidente automovilístico, y haber sido abandonado por su madre a los dos meses de nacido, ha sido una persona ejemplar, luchador, emprendedor, que a pesar de no haber tenido la oportunidad de culminar la escuela secundaria, es un hombre preparado y culto, en fin siento que ha sido un gran padre y una de las mejores personas que he conocido en la vida.

ACERCA DE MI VIDA

Durante mis primeros años de vida, crecí rodeada del calor familiar junto a mis padres y mis dos hermanas...

Ejemplo 2:

Nota: La presentación de la autobiografía es sencilla, breve y no incluye anexos.

Participante LAS (M)-2011-II

Texto introductorio

Se me ha hecho un poco difícil comenzar estas primeras líneas ya que nunca he escrito una autobiografía, por lo general siempre las leo, pero sobre mí nunca he realizado una, sin embargo al pensar un poco sobre lo que voy a escribir recuerdo cosas que me hacen soltar un suspiro y decir ¡wuuu! cómo extraño mi niñez...

Ejemplo 3:

Nota: La presentación de la autobiografía es sencilla, incluye anexos y fotografías personales.

Participante AJB (M)-2011-II

Texto introductorio

Supongamos que viviré 100 años, supongamos que todavía he de transitar 75 edades: primavera, verano, otoño, invierno. Sin embargo, en este lado del universo no se hace tan visible la caída de las hojas y sólo en lo alto de los estados andinos encontramos nieve. Supongamos que tengo la razón, sólo por un momento, por un momento solo, aquí entre estas cuatro paredes, en esta cálida habitación, confesaré que he vivido un cuarto de siglo. Quizás en las presentes líneas expresaré más dudas que certezas. Tengo 25 años, nací...

Ejemplo 4:

Nota: La presentación de la autobiografía es sencilla, incluye anexos.

Participante ES (F)-2012-II

Texto introductorio:

Capítulo I

Extraño desacostumbrarme de la hora en que nací, extraño no ejercer más oficio de recién llegada.
Alejandra Pizarnik

Nací durante el crepúsculo de un primero de enero de 1990. Desde entonces han transcurrido 23 años de mi vida.

Discuto conmigo misma el significado de ese momento de luz, justamente cuando llega a su fin el primer atardecer de un nuevo año, de un nuevo ciclo, una nueva página en blanco para continuar escribiendo las historias de muchos hombres. Entre ellas la mía.

Cuando investigo las circunstancias de mi nacimiento, no puedo evitar imaginar todo aquel acontecimiento bajo una perspectiva fílmica...

Ejemplo 5:

Nota: El texto fue manuscrito, la presentación de la autobiografía viene acompañada de epígrafes de Simón Bolívar dispersas en casi todo su desarrollo y siempre en el inicio y el cierre de cada apartado. En toda su extensión acompaña su escrito con fotografías relacionadas con el contenido de cada sección, fotografías personales y mucho color como señal de alegría. En este apartado muestra el paisaje que describe.

Participante EM (F)-2012-II

“La vida es un arte”.

Simón Bolívar

“La vida es corta, no sé cuando la perderé, un día perdido es irreparable”.

Simón Bolívar

Durante la noche del 5 de marzo de 1987, en el transcurso de tres horas ocurrieron dos grandes terremotos que causaron destrucción en la región de la Sierra, al norte de Quito. A pesar que esta es la fecha de mi nacimiento, yo soy una persona tranquila por las buenas pero cuando se meten conmigo o con los míos soy como el terremoto. No me gustan las injusticias.

“Este mundo es una cadena de bienes y de males, no hay cielo sin nubes”.

Simón Bolívar”

... nací el 05 de marzo de 1987 en el hospital José María Vargas, a las 10:00 a.m., ubicado en la parroquia La Guaira.

Nací donde el mar ilumina los caminos de sus habitantes.

Soy de donde la montaña protege nuestras costas.

Soy de donde la lluvia dice: presente, cada año, para descubrir la calidad humana de la gente.
 Pertenezco a uno de los estados con menos pobladores de Venezuela, pero con la grandeza infinita en el corazón de sus habitantes.
 Soy de donde el repicar de los tambores, revela nuestro origen.

Ejemplo 6:

Nota: El texto fue manuscrito. La presentación de la autobiografía viene adornada con color, con recortes de prensa, de revistas, imágenes de distintos lugares del mundo, acompañada de fotografías personales y leyendas vinculadas con los intereses de vida del autor. Inicia con su fotografía en tamaño carnet y flechas (líneas) dirigidas a elementos de interés (beisbol, la cantante Edith Piaf, imágenes de playa, de El Saladillo -barrio de la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia-, representaciones en texto y fotografía de lo que es la felicidad, el músico Simón Díaz, portada del libro *El bosque mágico* de Lev Grossman, la escultura de Porcia -esposa de Bruto- y otras dos imágenes, una vinculada con lo etéreo, lo espiritual y otra relacionada con farándula y espectáculo. Continúa con imágenes de Benedicto XVI, Juan Pablo II y la frase “Despierta y reacciona, es el momento”, una imagen de Cantinflas relacionada con los 100 años del actor mexicano. Prosigue una imagen de Truman Capote y la leyenda: La madre de Truman Capote le acusaba de plagiarla. Imagen de Kafka y la leyenda: El padre de Kafka lo consideraba un mal hijo.
 Participante CMDM (M)-2012-II

“Sé cortés con todos, sociable con muchos, íntimo de pocos, amigo de uno y enemigo de ninguno”.

Benjamín Franklin

Escribir memorias cuando uno piensa que, a lo mejor, aunque Dios no lo quiera, aún puede llegar a querer a su peor enemigo o consultar sus dudas con la gente que evoca, recibir su ayuda para confirmar algunos hechos, etc.; es algo que contiene tanta carga lógica y vital como la ley de la gravedad, que en este caso, llamaré “ley de la seriedad”. Pero si es necesario ampliar aún más estas razones, diré qué hay en la escritura de cada uno de estos capítulos (como en todo aquello que escribe un escritor).

Empiezo con mi autobiografía en la sala de mi casa un martes 22 de enero a las 4:30 am., quizás porque es la hora cuando el cerebro está sereno y las neuronas trabajan con mejor operatividad mediante el proceso sináptico.

Por fin me decidí a contar todo.

No sé, pero siempre me parece que quedan cosas por decir. ¿Qué Raro!

Con todo lo que ya dije, no estoy seguro de haber contado lo importante, lo más importante, y espero que los oxigenantes cerebrales no me jueguen una mala pasada. Acá por la aurora, mientras saboreo un guayoyo empiezo a recordar.

Es lindo hacerlo cuando uno está bien y cuando a pesar de los errores no tiene de qué arrepentirse.

Es bárbaro recorrer el pasado cuando viene desde abajo sin aparentar que soy de clase media con espíritu de superación.

Con la presentación de los seis ejemplos se ofrece una gama de la diversidad de ideas expresadas. Cada escrito es un estilo, es una persona que muestra su bagaje y entiende que escribe para alguien que va a ser su receptor. Unos más discretos que otros, unos más explícitos, otros menos, pero cada uno conserva una esencia. Se podría analizar cada uno de los ejemplos para mencionar particularidades de cada escrito, sin embargo se necesitaría más espacio para mostrar los detalles de la variedad de aspectos que se desglosan en cada historia. Brevemente, sin mayor explicación, se expresa que en el ejemplo 1 hay una transcripción de datos y sucesos de vida; en el ejemplo 2 la evocación exalta la emoción; en los ejemplos 3 y 4 se aprecia un tono literario; en el ejemplo 5 se muestra la autenticidad de su autora y en el ejemplo 6 además de autenticidad, hay caracteres lúdico y humorístico. Para atender a una palabra que nos acerca a la identidad nacional se hace mención al ejemplo 6, cuando el participante introduce un término derivado de una costumbre muy venezolana: “mientras saboreo un *guayoyo*”. Un guayoyo es un café suave, muy ligero, generalmente preparado en casa en una coladera -bolsa de tela de lienzo o algodón para colar café-. Algunos identifican el guayoyo también como guarapo o guarapito, aunque el conocido guarapito es más dulce. Muchos venezolanos a primera hora de la mañana saborean un guayoyo o un guarapito. A partir del ejemplo anterior podrían derivarse tantas interpretaciones, algunas individuales por cada autobiografía otras generales por curso-sección o interpretaciones más generalizadas con los estudiantes de varias secciones para, a partir de ellas, derivar temáticas comunes en torno al conocimiento en el área, en el aprendizaje en general o en torno al pensamiento, la producción autobiográfica, los intereses personales, locales, nacionales o la cultura de cada uno de los estudiantes docentes. No obstante, por lo pronto, el propósito se centra en la valoración del ejercicio de la producción autobiográfica como una práctica

académica y en la comparación entre la vida y el texto. Con esta práctica se honra no sólo la condición de ser humano, la importancia del “yo” como centro de la vida y responsable de su formación, sino además la profesión docente.

Algunas consideraciones finales

Antes de presentar algunos comentarios derivados del estudio realizado, se precisa que el contenido se corresponde con el trabajo presentado en el VII Congreso de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura, con ello se indica que es únicamente un fragmento del estudio en curso, el cual continúa su desarrollo y se mostrará en otro momento con detalles más ampliados tanto teórica como metodológicamente. Sin embargo, para esta experiencia a manera de cierre se establece que:

1. La vida como texto, asumida como una práctica académica, es una experiencia aceptada por los aprendices.
2. La producción autobiográfica permite un acercamiento a la escritura y al pensamiento de los futuros docentes.
3. La práctica escrita por ser evaluativa no sólo comprueba el conocimiento adquirido sino que posee un valor agregado para la existencia, se siente, se recuerda, se vive el texto que se produce.
4. El conocimiento procedente de la práctica es una construcción mediada entre quien escribe y la interacción de los aprendices pues permite continuar despejando incógnitas a partir de los productos derivados.
5. El proceso es complejo, consiste en un proceso de interpretación y reinterpretación por cuanto la autobiografía es una representación de la memoria en todos los sentidos.
6. La producción autobiográfica es una estrategia que propicia comprender y producir diversos tipos de textos, pero también es una estrategia para legitimar el “yo”.
7. El protagonista se proyecta en el tiempo: presente para escribir, pasado en el recuerdo y futuro en la construcción del ser y el saber en particular, específicamente en ser docente.
8. La autobiografía ofrece una posibilidad para construir una teoría interna, la teoría de un “yo” estudiante aun “yo” profesional de la docencia.
9. La producción autobiográfica es una práctica reflexiva que le permite al aprendiz conocerse a sí mismo y responsabilizarse por su aprendizaje y su formación.
10. Saber escribir y conocerse a sí mismo son prioridades personales y sociales en estos tiempos, permiten estar al tanto de fortalezas, debilidades y procesos propios.
11. La producción autobiográfica nos aproxima a respetar al otro porque cada quien es cada quien.
12. La autobiografía es compatible con la biofilia, invita a amar la vida y a crear textos a partir de la vida.

A partir de la sistematización de la experiencia se puede concluir que desde esta perspectiva se sugiere la autobiografía como una práctica de lectura y escritura en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Si Re (2001) argumenta las bondades del ejercicio en primer grado, como parte del inicio del proceso alfabetizador en una proyección icónica, desde la práctica comentada también es posible hacerlo cuando el propósito, en proyección más simbólica, se aproxima a la alfabetización académica. Al hacer el balance, sólo resta decir que es prudente continuar con el estudio para ampliar más detalles sobre el proceso y la experiencia.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982, 1999). *Estética de la creación verbal*. 10ª Ed. (Tatiana Bubnova, trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Beaugrande, R.-A. de y Dressler, W. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Edit. Ariel.
- Becerra, A. (2011). *Hacia un minitesaurus del pregunteo erotético*. Caracas: UPEL-IPC. (Material en revisión para su posterior publicación).
- Bruner, J. y Weisser, S. (1991). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. (177-202). Barcelona: Gedisa Editorial (Col. Lea).
- Calsamiglia B., H. (1999). El caudal interdisciplinar: una apuesta de la lingüística discursiva. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica interdisciplinaria*. 1 (2), 3-6.

- Casalmiglia B., Hy Tusón V., A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª Ed. Barcelona: Edit. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona; Edit. Graó (Col. El Lápiz).
- Delorenzi, O. (2008). Biografía escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o punto de partida para su construcción? Voces de la Educación Superior/Publicación Digital N° 2, 1-8, [revista digital]. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- García A., M. y Quintana, H. (2008). El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios. Una mirada sobre sus propias reflexiones. En *Lectura y Vida*, 29, (3), 56-63.
- González de Z., N. (2008). *Textos autobiográficos: una estrategia en la formación docente inicial*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Habla, Escritura y Contexto. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- (2011). *Prácticas de lectura y escritura, alfabetización y discurso*. Ponencia presentada en el I Congreso Anual de Investigación UPEL-IPC. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. (Jorge Ferreiro Santana, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Barajas Z., E. (Coord.). (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López Ornat, Susana. (1986). Las habilidades metalingüísticas. En M. Siguán (Coord.). *Estudios de Psicolingüística*. (134-145). Madrid: Edic. Pirámide.
- Madrid V., D. (2012). Formación docente a través de la autobiografía: construir organizaciones educativas reflexivas. Contextos de Educación, [revista en línea]. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol12.html>
- Monereo F., C. y Castelló B., M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé. (Col. Innova 2).
- Monsanto, R. (2014). Construcción autobiográfica sobre los alcances de los procesadores de información para enseñar y aprender. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría Académica de Agregado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. [Trabajo en revisión].
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. [Diccionario en línea]. 22º ed. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Re, B. (2001). ¿Quién soy yo? Una aproximación a la escritura de autobiografías. *Lectura y Vida*. 22 (3), 52-5.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* 50, 61-81.
- Silva, A. y González de Z., N. (2006). *Agenda Cátedra UNESCO para la lectura y escritura IVILLAB-IPC* [papeles informativos].
- UNESCO (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Vera Lacárrel, José. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*. 21 (2), 423-441.

La profesora Norma González de Zambrano es candidata a doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, sede Madrid. Es magíster en Lingüística egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Está adscrita a la cátedra de Lingüística General en esa institución y es coordinadora del área de Pedagogía de la Lengua y la Literatura en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.

PROBLEMAS DE CONCEPTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PSICOPEDAGOGOS DE LA UNPA: EL INFORME DE DIAGNÓSTICO COMO GÉNERO PROFESIONAL

Mónica Musci

monica.musci@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Río Gallegos-ARGENTINA

Resumen

Existe abundante bibliografía que da cuenta de los problemas de escritura de géneros especializados tanto académicos como profesionales, cuyas características no están lo suficientemente descriptas en las disciplinas particulares (Parodi, 2005; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Carlino, 2005). En esta comunicación nos centramos en el análisis de la problemática que plantea a los alumnos de Psicopedagogía de la UNPA la escritura del trabajo final de la asignatura Práctica Profesional. Como culminación de la práctica, los alumnos escriben un informe de diagnóstico, un género discursivo especializado que comunica (a especialistas) el resultado de un análisis de caso a la luz de una teoría. Se trata de la interpretación de una porción de realidad en términos de categorías más abstractas que a su vez guiarán una propuesta de abordaje y tratamiento del caso.

La entrevista con los docentes de la práctica reveló su preocupación por explicitar los modos de un 'saber hacer' para poder enseñarlo: el esfuerzo por dar cuenta de los criterios para seleccionar los rasgos relevantes del caso (que no son datos evidentes sino que deben ser inferidos), para reflexionar sobre él y para contextualizar el conocimiento teórico, que a la vez, puede ser cuestionado; finalmente, lo más importante, el análisis debe sustentar la propuesta de una alternativa de acción que se traduce en un tratamiento del caso.

En este capítulo ofrecemos una caracterización de este género discursivo, focalizando nuestra atención en sus rasgos retóricos y modos de inferencia como contribución a la modelización de un género discursivo que resulta un eslabón fundamental entre la producción académica y la vida profesional.

Palabras clave: escritura - géneros académico-profesionales - análisis de caso

Un género híbrido

Existe abundante bibliografía que da cuenta de los problemas de escritura de géneros especializados que enfrentan tanto los alumnos universitarios como los profesionales, cuyas características no están lo suficientemente descriptas en las disciplinas particulares (Parodi, 2005; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Carlino, 2005; Bengochea y Natale, 2013). Se ha constatado, además, que los estudios del discurso especializado han priorizado el análisis de los textos que circulan en las aulas universitarias, impulsados por una necesidad didáctico-pedagógica, en detrimento de los géneros profesionales que, sin embargo, son más numerosos y mucho más diversificados que los académicos (Navarro, 2010; Parodi, 2010). Esta misma distinción entre académicos y profesionales debe ser matizada: Parodi (2010) considera que se despliegan a través de un *continuum* desde los niveles escolares medios pasando por la universidad hasta el desarrollo de la profesión. Sin embargo, al elaborar el corpus de análisis, queda claro que no es

estrictamente el ámbito de circulación, sino la etapa de formación el criterio decisivo para diferenciar unos de otros, ya que este autor incluye en el grupo de los géneros profesionales textos leídos y escritos por graduados dentro del campo académico. Como señala Navarro (2010: 4), Parodi propone implícitamente una distinción entre los géneros académicos utilizados *durante* el grado y los profesionales usados *después* de la graduación, desplazando así el criterio de distinción de un eje geográfico (el ámbito) a uno temporal (la etapa de formación). Ya adoptemos uno u otro punto de vista, adquieren gran relevancia aquellos géneros de transición que se escriben en la zona/etapa de frontera, durante los últimos años de la universidad. Estos suelen recrear situaciones típicas del mundo profesional en las que los alumnos deben escribir 'como si' fueran profesionales bajo la supervisión de los docentes universitarios. El caso que nos ocupa es un ejemplo de este tipo: el trabajo final de la asignatura Práctica Profesional de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que consiste en la redacción de un informe diagnóstico. Se trata de un género que posee características de una y otra clase que escriben los alumnos del último año de la carrera, en el umbral de la profesión. Podemos considerar que se trata de textos híbridos (Cassany y López, 2010) aquellos que mezclan de manera aleatoria elementos propios del discurso académico (como por ejemplo, una gran cantidad de referencias disciplinares) con otros más característicos del ámbito profesional (como las sugerencias de tratamiento psicopedagógico futuro para los pacientes).

La elaboración de este texto es el requisito de aprobación de la materia, cuyo programa consigna:

La Práctica profesional se constituye en un momento de integración y síntesis de los saberes teóricos que se han venido incorporando en cuatro años de formación general, específica e instrumental.

La práctica consiste en el diagnóstico y tratamiento de un caso 'real', es decir, de un niño que evidencia perturbaciones en el proceso de aprendizaje, en el marco del Programa Institucional "Servicio de Asistencia, Orientación y Tratamiento Psicopedagógico" y los sujetos que son objeto de diagnóstico y tratamiento provienen de los establecimientos educativos de Río Gallegos que participan del programa y realizan la derivación. Todo el proceso se realiza bajo la supervisión del equipo de cátedra y, como culminación de la actividad, los alumnos escriben una síntesis del caso que abarca todas las etapas del proceso: diagnóstico, devolución, tratamiento y reflexión. Este es un rasgo propio de los discursos profesionales: son multietapas y cada una suele estar asociada a un subgénero (Navarro, 2010). Aquí podemos diferenciar los distintos segmentos por sus modos de organización (Parodi 2010): el informe diagnóstico es predominantemente descriptivo con segmentos narrativos; la etapa de devolución es presentada generalmente en forma narrativa, al igual que el tratamiento psicopedagógico. Finalmente el segmento que se denomina reflexión adquiere una forma ensayística.

El informe diagnóstico, la primera parte de esa síntesis, es un texto especializado que comunica (a especialistas) el resultado de un análisis de caso a la luz de una teoría. Se trata de la interpretación de una porción de realidad en términos de categorías más abstractas que a su vez guiarán una propuesta de abordaje y tratamiento del caso. Este es un rasgo propio del discurso profesional: la voz enunciativa pertenece a un experto. Al caracterizar los géneros profesionales, Navarro (2010) propone el parámetro 'formación' para distinguir entre géneros profesionales escolares o de instrucción (académicos) y expertos (académicos y no académicos). Por supuesto, los alumnos de la práctica no son 'expertos' sino aprendices que están ingresando a un campo profesional y los escritos revelan que esta apropiación de una voz autorizada es lograda parcialmente, ya que aparecen en los textos muchas referencias a su calidad de escrito académico, realizado para acreditar aprendizajes.

Otra característica de los géneros profesionales es su circulación restringida en un rango espacio-temporal acotado, ya que tienden a ubicarse en torno a cierto grado de confidencialidad, cuestión central en este caso en que se interactúa con un niño con dificultades de aprendizaje y con sus padres en una típica relación profesional de la salud-paciente, que supone reserva y respeto, ambas actitudes deónticas exigidas y valoradas como parte del rol de psicopedagogo.

Por otro lado, el escrito también debe incluir justificaciones teóricas de las hipótesis y el diagnóstico y la descripción de las técnicas utilizadas. Esta exigencia implica la elaboración de un aparato de citas textuales que den cuenta del manejo adecuado de la bibliografía específica. Tanto esta característica como el segmento de reflexión final que deben escribir los alumnos practicantes sobre el rol profesional y su involucramiento personal en el proceso (transferencia) son aspectos que obedecen a la necesidad de realizar la supervisión de la práctica y constituyen más bien características de un género académico, rasgos

que probablemente no estarán presentes en los textos que elabore el futuro psicopedagogo en su tarea profesional.

Así, este trabajo final que el estudiante debe elaborar para obtener su título de grado tiene, por un lado, algunas características de los discursos que escriben los profesionales, y por otro, algunos rasgos de los discursos académicos, aquellos que circulan exclusivamente en las aulas universitarias. Por esta cualidad híbrida resulta un eslabón fundamental entre la producción académica y la vida profesional, uno de los vasos comunicantes entre los dos ámbitos. El manejo experto de las prácticas discursivas es la herramienta a través de la cual los aprendices tramitan su ingreso a las comunidades profesionales. Por otra parte, como señalan Bazerman y Paradis (1991: 4) estas mantienen su organización, poder y actividad en gran parte a través de redes de textos. Así, resulta perfectamente adecuado que la universidad propicie espacios destinados al entrenamiento en la escritura de estas prácticas que tendrán tanta importancia en el desempeño laboral de los graduados.

La atención a este género discursivo se originó en la consulta de los docentes de la cátedra que buscaban asesoramiento acerca de cómo facilitar a los alumnos la realización de esta actividad de escritura. Comenzamos a indagar a través de sucesivas entrevistas con los docentes y la lectura y análisis de ejemplares de trabajos ya aprobados años anteriores. En esta comunicación centraremos la mirada en la primera parte de esta producción escrita: el diagnóstico, prestando atención a algunas características de los textos e intentando ponerlas en correlación con otros discursos disciplinares.

La consigna y las recomendaciones

La consigna que guía la elaboración del trabajo consiste, en primer lugar, en una serie de precisiones formales sobre los datos que deben ubicarse en las tres primeras páginas: identificación del alumno, la materia y la carrera, datos del paciente e índice. Bajo el título "Recomendaciones para la escritura académica" se realiza una enumeración que incluye aspectos muy variados, que pueden agruparse en:

- aspectos de formulación de contenido (temáticas que debe abordar el trabajo)

Los conceptos que deben estar presentes a lo largo del trabajo son: Motivo de consulta manifiesto. Motivo de consulta latente. Análisis de las técnicas administradas. Construcción de hipótesis. Confirmación o refutación de las mismas. Síntesis diagnóstica. Aspectos centrales de la/s devolución/es. Objetivos del tratamiento psicopedagógico. Reflexión sobre la posición profesional. Análisis de los aspectos transferenciales.

- aspectos léxico-gramaticales:

redacción cuidadosa y lenguaje académico, lenguaje disciplinar preciso

- aspectos de organización textual:

La lógica de la escritura debe iniciarse con la aproximación al caso, continuar con el nudo problemático y terminar con la resolución posible del mismo. Esos momentos deberán estar claramente enlazados en una línea discursiva consistente. El texto deberá tener coherencia interna.

- aspectos formales:

...correcta citación bibliográfica, cuidadosa ortografía.

Por último, dos recomendaciones que señalan cuál debe ser el posicionamiento profesional adecuado en relación con este estudio de caso y el modo pertinente de presentarlo en el discurso:

1. Las cualidades que se esperan del trabajo son: una perspectiva crítica y reflexiva [...] el uso apropiado de la teoría y su relación fundamentada con la empiria, una posición analítica sobre la situación y un nivel de abstracción sobre el caso.
2. Prescindir de la empiria ya que es un trabajo de sistematización conceptual del proceso de práctica. La información empírica debe ser transformada en generación de conocimiento psicopedagógico sobre el caso clínico.

Esta última indicación llama la atención por dos razones: en primer lugar, porque necesita ser aclarada para quienes no participamos del equipo de cátedra ni de las clases, por lo que a primera vista no resulta transparente y suscita interrogantes, ya que suponemos que será muy dificultoso evitar alusiones empíricas cuando se trata de realizar un diagnóstico. En segundo lugar, en la entrevista que realizamos, los docentes de la práctica destacan que esa 'conceptualización' es sumamente difícil para los alumnos que se detienen excesivamente en la dimensión anecdótica del caso sin llegar a conectar la descripción del paciente y los relatos de las entrevistas con los conceptos teóricos necesarios para realizar la interpretación y elaborar un diagnóstico preciso, base para una propuesta de tratamiento. Además también señalan que es para ellos lo más difícil de transmitir, ya que no pueden explicitar las claves de un 'saber hacer' para poder enseñarlo. Nos propusimos entonces, indagar en esos saberes para aportar a esa explicitación, para lo cual analizamos 7 trabajos finales ya aprobados de años anteriores. Este análisis originó nuevas preguntas que nos condujeron a establecer un diálogo interdisciplinar que nos parece fructífero continuar. A continuación presentamos algunas de las líneas de reflexión que esta labor originó, que pueden aportar a una modelización más precisa del género discursivo para brindar mayores elementos a los alumnos que enfrentan la tarea de escribir.

Caso y categoría

La escritura se realiza en etapas que están reguladas por instancias de supervisión de la cátedra. Los alumnos toman contacto con el caso a partir del informe de la escuela y después realizan entrevistas a los padres y al niño (el paciente). Esas entrevistas se transcriben fielmente y son objeto de reflexión en la clase universitaria. En el informe final, estos diálogos deberán aparecer solamente en forma de citas con la función de ilustrar o ejemplificar las hipótesis diagnósticas y la propuesta de tratamiento. Es decir, que se escribe un texto que después es objeto de reformulación. Sólo algunos fragmentos del texto original serán incluidos en el trabajo final. A esto se refieren los docentes cuando indican "prescindir de la empiria"; intentan conjurar el peligro de que los alumnos se dediquen a narrar el caso, a explayarse en las anécdotas y relatos familiares, sin enmarcar los hechos en una interpretación teórica y precisar un diagnóstico. Aquí puede estar actuando otra dificultad concreta, ignorada por quienes escriben: el insumo con que cuentan los practicantes para elaborar el texto escrito es, además del informe escolar, la desgrabación de las entrevistas realizadas. Estas se realizan a partir de algunas preguntas pero dejando a los entrevistados libertad en el uso de la palabra. En esos discursos tienen gran preponderancia los segmentos narrativos: los padres cuentan la historia de sus hijos, entrelazada con sus propias interpretaciones y justificaciones frente a la dificultad. Los practicantes deberán transformar ese material conversacional y narrativo 'vivo' en discurso teórico. Este proceso requiere de una técnica de escritura compleja que transforme discurso directo en indirecto, y a la vez lo utilice como punto de partida para la elaboración teórica, en una relación cuidadosa que conecte el caso particular con el saber disciplinar consensuado, para lo cual deberá recurrir a la bibliografía reconocida. El caso particular podrá constituir en ocasiones el punto de partida de un razonamiento inductivo o más frecuentemente la ilustración de una regla general ya consensuada disciplinariamente y que podrá iluminar este caso individual. En esta elaboración se requerirá dominio de diversos aspectos gramaticales: verbos de decir, tiempos verbales relativos, modos de inclusión de un discurso en otro, aspectos gramaticales que podrían ser objeto de reflexión conjunta en el proceso de elaboración con el aporte de un especialista del discurso que brinde una mirada lingüística para resolver problemas concretos de la puesta en texto.

Juntamente con este requerimiento de conceptualización, existe en esta disciplina una mirada que centra la atención en lo individual, muy relacionada con el discurso del Psicoanálisis. Al decir de los psicopedagogos, la clínica es una casuística, no hay un inventario de categorías al que acudir para enmarcar un caso particular, aunque sí existe una clasificación de modalidades de aprendizaje reseñadas en la bibliografía teórica. La generalización es considerada un borramiento de particularidades y los alumnos son prevenidos continuamente contra la tentación de etiquetar a los pacientes y perder de vista sus cualidades individuales. Esta exigencia doble: por un lado, lograr una conceptualización, es decir, la elaboración de ideas abstractas a partir de la experiencia, y por otro, respetar la singularidad del caso que siempre reconoce una multicausalidad y que es único e irrepetible, configura una tensión tanto para los alumnos como para los docentes. Estos intentan orientar la tarea dando cuenta de los criterios para seleccionar los datos relevantes del caso (que además deben inferirse porque no son evidentes) y referirlos a un conocimiento teórico que debe ser contextualizado y modulado en función del sujeto concreto que se analiza. Esta tensión podría estar en el origen de ciertos rasgos de escritura, que no obedecen a un estilo

personal, ya que se repiten en los trabajos de alumnos diferentes en años sucesivos, el más evidente de los cuales es el uso muy frecuente del condicional y el subjuntivo para presentar posibles conclusiones o inferencias, sin cerrar la posibilidad de otras interpretaciones:

A lo cual podríamos agregar que pareciera que Reina permanentemente le ha estado rindiendo examen a su mamá (Condicional y subj) (DF)¹

...la madre trae a su discurso un sinnúmero de situaciones que podrían ser catalogadas como 'experiencias traumáticas' (PS)

Habría una rivalidad y celos hacia todas las figuras femeninas... (RR)

...una escritura que M pareciera no querer recordar porque le producirían angustia y por ello 'olvidaría hacerlos' (RR)

"al parecer, la madre no habría podido brindarle a E esos cuidados de 'madre suficientemente buena'" (PS)

"Pareciera que en esta familia la figura femenina es la que predomina mientras que la masculina está excluida..." (LBT)

Los docentes de la cátedra consideran que los alumnos no 'se juegan' por un diagnóstico preciso, pero podemos pensar que ese modo cauteloso se debe a que desde el discurso disciplinar son muy fuertes las restricciones a las afirmaciones categóricas. Estas, por otra parte, son características del discurso profesional, que suele tener un estilo asertivo-persuasivo (Navarro, 2010), lo que se justifica porque se trata de un discurso experto que presenta conclusiones válidas como base argumentativa para el diseño de un curso de acción, en este caso, el tratamiento). Otro rasgo que contribuye a este efecto de 'decir sin afirmar' son las preguntas retóricas o las preguntas con presuposiciones incluidas:

¿De qué le sirve a esta mamá que su hija tenga un retraso mental? (DF)

¿Será que Reina no puede hablar porque la mamá habla por ella? (DF)

Me pregunto si la comparación con el hijo mayor pudo incidir... (PS)

Proceso antes que resultados

Otro aspecto en que el discurso disciplinar enfatiza es en la valoración del proceso de tratamiento en sí mismo antes que en la eficacia de los resultados. En las entrevistas, los profesionales evidencian ser muy conscientes de que las perturbaciones en los modos de aprender no son rápidamente superables. Los psicopedagogos no suelen ser exitistas, sino austeros en sus objetivos y subrayan la importancia del espacio de tratamiento como ámbito liberador, donde el juego cobra relevancia, buscando establecer vínculos positivos con el profesional y con los objetos de conocimiento. Esta 'actitud profesional' tiene, creo yo, un correlato en la superficie textual de los trabajos escritos: una mirada a los índices muestra una llamativa abundancia de gerundios y puntos suspensivos en los subtítulos, ambos recursos gramaticales que indican acciones durativas, iterativas y procesos que no concluyen sino que continúan indefinidamente:

...el acontecer de una Reina... (MDF)

Favoreciendo... al síntoma (LBT)

Devolviendo la dimensión de su poder (LBT)

Reconstruyendo su propia historia (SLB)

Hacia la autonomía... Incluyendo a otros... (SLB)

Un mirar-conocer a través de... (PS)

Devolviendo lo trabajado a su propio dueño (RG)

Barrera... doble barrera (LBT)

Los índices revelan también un esfuerzo de escritura creativa, algunos títulos son pequeñas viñetas o discursos referidos directos de dichos de los entrevistados, que se convierten en protagonistas de una historia de ficción. Este rasgo puede correlacionarse con la importancia que se da a la disciplina al caso particular, el niño se convierte en el protagonista de una historia única e irrepetible. Esto conjura el peligro de 'etiquetar' al paciente. Sin embargo, también conspira contra la posibilidad de generalización y conceptualización necesarias para realizar un diagnóstico y proponer un tratamiento.

¹ Las siglas identifican los informes diagnósticos de diferentes alumnos a través de sus iniciales.

No tengo papá porque mi mamá quiere estar conmigo nomás (LBT)
Soy una princesa (LBT)
La consagración de Reina en el altar (DF) [Reina es el nombre de la niña]
El niño que se sabía cuidar solo... (SLB)

Síntoma e indicio: develar lo oculto

El informe diagnóstico asume la forma de un discurso razonado que describe al paciente y su familia a través del relato comentado de las entrevistas, la caracterización de sus acciones y producciones (dibujos, tests) en el consultorio y que busca explicar las causas de sus perturbaciones de aprendizaje y conductas buceando en los significados ocultos de esos dichos y conductas. Ya en la consigna del trabajo, cuando se indican qué conceptos deben abordarse, hay una distinción entre el motivo de consulta manifiesto y el motivo de consulta latente:

Este trabajo se inicia a partir de un diagnóstico: proceso abierto, continuo, revisable, donde llevamos a cabo una lectura de signos que tienden a dar significación al mensaje que traen los sujetos consultantes (TG).

Esta búsqueda de desciframiento de signos ocultos, muy cercana al discurso del Psicoanálisis, impregna la superficie de estos textos en los que predomina el modo de razonamiento por el síntoma y el indicio. El razonamiento por indicios consiste en extraer conclusiones de signos (huellas, síntomas, indicios) visibles que sugieren la existencia de otros hechos no conocidos e inaccesibles a la observación. La relación entre el signo (visible) y el significado (oculto) puede ser causal, de coexistencia, de sucesión o de semejanza. El valor del indicio depende de la fuerza con que se percibe esa relación. En ocasiones, esa correlación es tan segura que su constancia adquiere vigor de ley (ya sea una correlación natural: 'el humo indica fuego' o convencional: 'el árbitro es el que se viste de negro'). En la mayoría de los casos, sin embargo, los indicios son inespecíficos y pueden sugerir varios significados diferentes; no hay seguridad de cuál es el más acertado, se habla entonces de probabilidades. En esos casos, sólo se pueden aventurar conclusiones si se dispone de reglas de experiencia que permitan considerar el significado más probable en determinadas circunstancias. Un signo equívoco o no concluyente necesita generalmente de la concurrencia de otros indicios que, aunque sean tan débiles como él, autoricen la inferencia de una conclusión. Así razonan los médicos que acumulan síntomas en un diagnóstico: los signos inconcluyentes son acumulativos; adquieren valor cuando son numerosos y convergentes. Con la suma de todos se construye un razonamiento hipotético que conjetura cuál es la mejor explicación para la existencia del conjunto de indicios. Las disciplinas en las que predomina este tipo de inferencias reúnen inventarios de grupos de signos reunidos que caracterizan una situación. El ejemplo más claro es la descripción de un síndrome, definido como un grupo de síntomas. Así, un diagnóstico es el reconocimiento de un caso en el que reencontramos los indicios de una enfermedad conocida.

El historiador Carlo Ginzburg (2013 [1989]) ha denominado paradigma indiciario a este modo de razonamiento, en el que las causas se deducen de los efectos. El modelo de este paradigma es el de la semiótica médica, que permite diagnosticar las enfermedades inaccesibles por medio de la observación directa de los síntomas superficiales. En su conocido ensayo, Ginzburg establece una analogía entre el historiador del arte Morelli, que en el siglo XVII sostenía que para distinguir las copias de los originales era necesario prestar atención a los detalles insignificantes (y con esa finalidad elaboró un catálogo completo de orejas, manos y pies típicos de diferentes genios de la pintura), la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud y el método abductivo de Sherlock Holmes, el detective creado por Arthur Conan Doyle. Este paradigma indiciario, fundado en la semiótica, comienza a afirmarse en las ciencias humanas a fines del siglo XIX pero es muy antiguo y puede remontarse al saber venatorio de los cazadores, que descifraban las huellas de los animales reconstruyendo una secuencia narrativa oculta (183). Este autor considera que este tipo de razonamiento es el gesto más antiguo de la historia intelectual humana y puntualiza que las disciplinas indiciarias son eminentemente cualitativas, abordan siempre objetos, casos, situaciones y documentos individuales y producen un saber conjetural. La Medicina, la Filología, el Derecho, la Historia, (podemos agregar la Meteorología y el Psicoanálisis) permanecen irremediamente ligados a lo concreto y no pueden aspirar a la cuantificación y a la repetibilidad que exigen las ciencias más 'rigurosas' a partir del paradigma galileano. Esto provocó en la historia de estas disciplinas, en especial de la Medicina, un malestar, una insatisfacción ante lo incierto de sus resultados por dos razones: porque los intentos de catalogar todas las enfermedades se revelaron incompletos a causa de que en cada individuo la enfermedad

es diferente, y por la misma naturaleza de ese conocimiento, que es siempre indirecto e indiciario. Este es el dilema: "sacrificar el conocimiento de lo individual en pos de la generalización o tratar de elaborar, tal vez a tientas, un conocimiento científico basado en lo individual (99). Estas formas de saber son muy ricas y se apoyan en la 'solidez de lo concreto', que constituyen su fuerza y a la vez su límite, la imposibilidad de servirse del "instrumento potente y terrible de la abstracción" (204).

Los informes diagnósticos producidos por los alumnos operan con este tipo de razonamiento, los escritores apelan a cierto 'repertorio' de indicios que se maneja en la disciplina para interpretar rasgos de comportamiento, dichos, conductas y producciones de los pacientes y sus familias.

...durante los primeros encuentros, se mostró reservada y callada, su postura corporal tuvo voz propia. Resultó muy significativo observar, con frecuencia, cómo intentaba comenzar a decir "algo" pero por alguna razón, no podía; abría su boca, la cerraba y se mordía los labios, prefiriendo mantenerse callada. En otros momentos, suspiraba como si con esto tomara valor, pero apenas podía terminar la frase...

¿Será que Reina no puede hablar porque la mamá habla por ella? ¿Será que cuando intenta dar su opinión la dejan "con la palabra en la boca"? (MDF, 3)

Después de un rato, toma entre sus manos el cartel con su nombre, lo mira y le coloca a cada lado una de las palomas del altar, lo cual nos estaría dando cuenta de que Reina ha logrado resignificar (se) (MDF, 9) detrás de este personaje hay un niño que sufre por el lugar que le han asignado, de niño grande, niño que se puede cuidar solo, y de niño que no necesita de sus padres. Reconocer esa realidad le provoca angustia (SLB, 9).

En el test de la familia kinética se pudo apreciar la ausencia de la circulación del conocimiento y el lugar que ocupa E en la estructura familiar: se dibuja de espaldas, pequeño respecto de los demás integrantes y aislado de los mismos. Se evidencia inseguridad, angustia, repliegue en su mundo interno y la necesidad de tomar distancia de los otros. Utiliza como defensa el aislamiento emocional. (PS, 7)

En ocasiones este modo de razonamiento asume la forma de una analogía completa (en la que la relación entre el signo y su significado es de semejanza):

... la niña coloca fichas de dominó sobre el escritorio, sobre éstas, animales y frente a mí cercos de plástico, los cuales impedían que los animales salieran. En nuestro octavo encuentro realiza el mismo juego pero coloca una doble barrera. Creo que esos animales representan sus conocimientos, sus saberes, lo que no puede mostrar, pero que quiere comenzar a salir, por eso es necesario colocar barreras más fuertes y en mayor cantidad para que esto no suceda (LBT, 13)

...lapaciente da a conocer su síntoma simbolizando lo que le acontece en el plano familiar dejando entrever que hay algo que no puede unir.... (esto se relaciona con que no puede unir letras al leer) (PS, 8)

Todos los textos analizados exhiben una gran cantidad de vocabulario relacionado con el campo semántico de la interpretación de lo oculto: desciframiento, pesquisa, vislumbrar, emergente, desentrañar, marcas, huellas, conjeturar, esconder, encerrar, síntoma, símbolo. Estas palabras aparecen en todas las producciones y contribuyen a configurar un tipo de discurso de indagación, que corresponde al propósito de realizar un diagnóstico. Sin embargo, volvemos aquí al mismo punto conflictivo que mencionábamos anteriormente, ya que para hacer corresponder un síntoma con una causa oculta (propio del razonamiento de la Medicina, por ejemplo), se necesita el respaldo de una casuística acumulada que sea clasificada en categorías generales.

Conclusiones

Este breve punteo de algunas características de este género discursivo académico-profesional y su puesta en diálogo con algunos rasgos del discurso disciplinar nos permite constatar algunas tendencias contrapuestas que podrían obstaculizar el proceso de escritura del mismo.

Por un lado se impone a los alumnos de la práctica la necesidad de realizar un diagnóstico, de asignar el caso a un tipo de perturbación de aprendizaje para proponer un tratamiento. Por otro lado, encontramos la consideración de que las conductas son causadas por múltiples factores y es muy fuerte la exigencia de no poner etiquetas y evitar los estereotipos. Para superar esta contradicción -que puede ser aparente- creo que es necesario explicitar la tensión en primer lugar, explorar sus implicancias y consecuencias y los modos de decir (los rasgos lingüísticos) con que se corresponden, analizando con los alumnos los modos

de abordar un caso clínico y separando los rasgos particulares del caso, que lo hacen único, de aquellos que son relevantes para su asignación a una categoría más general, para permitir abordarlo a través del tratamiento. Es posible que si los alumnos están prevenidos de esta tensión entre conceptualización (que implica generalizar y abstraer) y respeto por el caso particular (que implica no etiquetar al paciente y trabajar con su individualidad) puedan encontrar modos de preservar el equilibrio necesario para la tarea profesional, sobre todo si esta tensión es objeto de debate y reflexión grupal. Asimismo, es deseable ayudar a los alumnos a adquirir conciencia de cuáles son las estrategias retóricas y sintácticas, los rasgos discursivos y enunciativos propios de estos textos y el valor semántico de los signos de puntuación, elementos que contribuirán a la producción más satisfactoria de este género discursivo y por lo tanto, al manejo experto de una herramienta profesional.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2009). Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional. Conferencia en el *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, octubre de 2009.
- Arnoux, E., Nogueira S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39 (60), 9-30.
- Bazerman, Ch. y Paradis, J. (1991). *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración pública. En Natale, L. (2013) *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, G. (ed.) (2010) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel (Planeta).
- Ginzburg, C. (2013 [1989]). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En Guinzburg, C. (2013) *Mitos, emblemas e indicios*. Bs. As.: Prometeo.
- Merodo, A. y Natale, L. (2012). El análisis de caso en educación. En Natale, L. (2012) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En *Actas del IV Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*. Bs. As.: UBA.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Bs. As.: Eudeba.
- . (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel (Planeta).

Mónica Musci es profesora de Letras. Se desempeña como profesora adjunta de Gramática Española e Historia de la Lengua en la UNPA y como directora del proyecto de investigación "Géneros discursivos: de la academia a la profesión, discontinuidades y rupturas." Es coautora de *Manual de lectura y escritura argumentativas*.

"ESCRIBIR LA DISCIPLINA": LAS MODALIDADES ENUNCIATIVAS DE LAS EVALUACIONES ESCRITAS EN ASIGNATURAS INTRODUCTORIAS DEL PRIMER TRAMO CURRICULAR DEL ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA DE LA UDELAR

Virginia Orlando

vir.orlando@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Montevideo- URUGUAY

Resumen

Este capítulo presenta un avance de investigación (en fase exploratoria) sobre las prácticas de lectura y escritura en ámbitos institucionales de nivel universitario de estudiantes que inician su recorrido académico.

El abordaje teórico desde el cual se reflexiona acerca de la lectura y la escritura entiende a estas como prácticas sociales situadas (Street 1995, Gee 1996 y 2000, entre otros) concretamente, “prácticas letradas”. Estas consisten en los comportamientos y conceptualizaciones sociales y culturales que dan sentido a los usos de leer y escribir que circulan en diversas comunidades, tanto interpretativas como de práctica (Fish, 2000, Wenger 1999). Esta visión de las acciones de leer y escribir se vincula a una visión dialógica bajtiniana, en la cual todo género discursivo (Bajtín, 2002) se asume como un entramado indisociable de aspectos temáticos, composicionales y estilísticos.

En esta oportunidad, se revisan pruebas escritas elaboradas por estudiantes de primer año en una asignatura en la que confluyen estudiantes de varias licenciaturas del área social y artística pertenecientes a la Universidad de la República. El análisis busca caracterizar las modalidades enunciativas presentes en tales producciones escritas, asumidas como formas pertenecientes a un género discursivo académico, en lo relativo a los ya referidos aspectos temáticos, composicionales y estilísticos.

Palabras clave: prácticas letradas - géneros discursivos académicos -heterogeneidad enunciativa mostrada

Introducción. Prácticas letradas, comunidades interpretativas y comunidades de práctica en el inicio de los estudios universitarios

El recorrido que todo individuo transita por la trayectoria curricular universitaria está acompañado permanentemente por instancias de evaluación de los conocimientos disciplinares que están construyendo durante el cursado de la carrera. Las instancias de evaluación, claves en lo que hace a la certificación de saberes, contribuyen a la retroalimentación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, puesto que las producciones -orales o escritas- del alumno ayudan al profesor a orientar el trabajo estudiantil futuro y a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas (Carlino, 2007, cf. Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006).

Las producciones escritas objeto de este trabajo forman parte del universo de prácticas de evaluación: se trata de pruebas parciales que evalúan los conocimientos de una asignatura introductoria, cuyo cursado

es compartido por varias licenciaturas del área de estudios humanísticos. Por lo regular, toda asignatura semestral incorpora al menos dos pruebas (pueden llegar a ser tres, a los efectos de alcanzar la nota exigida para aprobar el curso). En esta oportunidad, serán analizadas las producciones correspondientes a la primera prueba parcial. Se trata de la primera experiencia de producción escrita en un área “novedosa” (Lingüística), ya que a diferencia de otras disciplinas humanísticas (Historia, Filosofía, Literatura, entre otras), la propia del curso no forma parte del currículo de enseñanza secundaria.

En las pruebas parciales revisadas más adelante, el estudiante debe dar cuenta de un saber (disciplinar) adquirido, explicitándolo en textos escritos que “encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución” (Arnoux et al., 2006:8). Es decir, los textos escritos en el contexto de evaluación académica involucran modalidades de lectura y de escritura relativas a prácticas letradas específicas.

Por *prácticas letradas* se alude aquí a los comportamientos y las conceptualizaciones culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (Street, 1995; Gee, 1996 y 2000; Barton, 1994; Barton y Hamilton, 2000; Bazerman y Prior, 2009; Soares, 2006, entre otros). Esta forma de concebir las actividades de lectura y de escritura se propone la integración de los aspectos cognitivos y de los aspectos socioculturales en un modelo capaz de dar cuenta de la forma en que los últimos impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. Rueda, 2011).

En el caso de las producciones escritas objeto de la presente discusión, la escritura del estudiante encuentra su sentido, en primera instancia, en la demostración de saberes requerida en fases sucesivas de un determinado ciclo de formación, en este caso el nivel de grado universitario. Pero si ahondamos en la cuestión, nos encontraremos con otras cuestiones que dan sentido a la escritura de esos, relativas a las exigencias y expectativas aludidas algunos párrafos antes.

¿Quiénes exigen y qué expectativas tienen acerca de la escritura de un estudiante universitario? Nuevamente, en una primera instancia, podemos decir que son los profesores universitarios quienes plantean esa demanda. Pero si ahondamos también aquí, debemos considerar a los profesores como integrantes de determinadas comunidades, tanto interpretativas como de práctica.

El concepto de *comunidades interpretativas* (Fish, 2000) refiere a los espacios de relativa estabilidad interpretativa de los textos. Como lectores, no construimos interpretaciones cuyos sentidos sean individuales, ni tampoco los descubrimos porque estén atesorados en el texto, a la espera de ser revelados. Nuestras interpretaciones dan cuenta, en todo caso, de sentidos compartidos socialmente, sentidos “autorizados” por los miembros de alguna comunidad interpretativa. En el ámbito universitario, el estudiante que inicia su trayectoria curricular se ve inmerso en alguna comunidad interpretativa que alienta a trabajar las lecturas de acuerdo con ciertas claves, propias de cada disciplina en particular. Son estas claves las que el profesor de un determinado curso espera que se muestren en las evaluaciones en general, y en esta oportunidad, en las pruebas parciales que revisaré más adelante.

Los profesores alientan a leer de cierta forma los textos porque participan de una (o diversas) comunidad interpretativa, y a su vez esperan cierto formato escritural que dé cuenta de esas lecturas. Las expectativas institucionales al respecto nos remiten a la incorporación del estudiante en una determinada *comunidad de práctica* (Wenger, 1999). El planteo de este concepto (que no se limita a los ámbitos educativos, pero sí los incluye) consiste en asumir que toda vez que las personas definen emprendimientos y se comprometen conjuntamente en su consecución, en interacción mutua y con el mundo, se aprende. Así, durante sus estudios universitarios toda persona comienza a vivir un proceso que conduce a su integración a cierta comunidad de práctica académico-profesional.

En cada comunidad de práctica sus miembros siguen diversas trayectorias en las que la tensión entre lo familiar y lo desconocido se presenta de diversas formas. Podemos pensar, en términos de esa tensión evolucionando a través del tiempo, en trayectorias de entrada y trayectorias de miembros privilegiados o *insiders*. Las pruebas parciales revisadas en esta ocasión se configuran como un acontecimiento propio de ese proceso de integración de los estudiantes a la comunidad de práctica en cuestión, y dado el momento inicial del recorrido curricular universitario en el que se encuentran, podemos caracterizarlos como miembros novatos transitando su “ingreso” a esa comunidad.¹

¹ Dado que en esta oportunidad abordo ese momento de la trayectoria curricular cabe enfatizar la caracterización del recorrido de ingreso. Agrego aquí que al finalizar su recorrido tendríamos a ese estudiante en proceso de convertirse en un miembro pleno de la comunidad de práctica académico - profesional, así como podríamos caracterizar al profesor universitario (sobre todo aquel con mayor formación académica y experiencia en su área de conocimiento) como un miembro privilegiado de tal comunidad.

En las siguientes secciones revisaré ciertos aspectos de esas producciones escritas que dan cuenta, precisamente, de la construcción de la escritura académica por parte de los miembros novatos de comunidades de prácticas académico-profesionales.

Las evaluaciones escritas desde una perspectiva dialógica: textos escritos, enunciados y géneros

El abordaje a las evaluaciones escritas como una de las múltiples modalidades características de las prácticas letradas propias del ámbito académico conlleva asimismo una cierta mirada en lo que respecta a su material constitutivo: el lenguaje. Esta mirada es la propia del dialogismo bajtiniano, así como de los integrantes del Círculo de Moscú.

Esta corriente asume la interacción discursiva como realidad principal del lenguaje, y a todo enunciado, es decir a toda realización discursiva concreta, como parte integrante de un diálogo de doble naturaleza. Tal diálogo no se limita a la comunicación entre individuos presentes, en un determinado momento, en un determinado ámbito (es decir, “aquí y ahora”), orientados a una percepción activa, anticipatoria, de esa actuación discursiva (cf. Volóshinov, 2009; Bajtín, 2002). También atiende a la orientación de todo enunciado en relación con las actuaciones discursivas anteriores a lo largo de la vida sociocultural de las comunidades. La producción académico-científica escrita, como toda producción lingüístico-discursiva, no está exenta de funcionamiento dialógico: de la misma forma que una réplica del diálogo está orientada hacia la respuesta de otro(s) y es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva que se relaciona con otros enunciados a los que contesta, así como con aquellos que le contestarán (Bajtín, 2002).

Más aún, esa orientación dialógica propia de todo enunciado se muestra en su propia constitución, en la incorporación de palabras de otros, recuperadas por el enunciadador en muchas ocasiones en formas de “heterogeneidad mostrada”, esto es, mediante recursos explícitos (discurso directo, comillas, glosas) de la inscripción de “algo del otro” en el hilo discursivo (Authier-Revuz, 2011: 53). Sobre esta cuestión volveré más adelante.

Así, los textos escritos revisados en este trabajo son abordados en su carácter de construcciones discursivas concretas, individuales, asociadas a algún campo de actividad humana. Desde una perspectiva dialogista como la adoptada aquí, se trata de formas discursivas (enunciados) que presentan una unicidad orgánica con su tema, y están condicionadas por la organización social de los individuos participantes en una interacción, así como por el propio proceso de interacción. Es decir, cada una de las pruebas escritas integra un tipo relativamente estable de enunciados (género discursivo), con características propias en lo concerniente a los aspectos temáticos, los aspectos compositivos o de estructuración y los aspectos estilístico-verbales –recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua (Bajtín, 2002).

Inmerso en la esfera de comunicación académica, el género discursivo “pruebas parciales” está regulado por un conjunto de expectativas acerca de su enunciadador, i.e. *el enunciadador académico*. Este

...debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aseveraciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude (Arnoux et al., 2006: 11-12).

Las consignas propuestas en las pruebas parciales² instalan una suerte de diálogo diferido. El profesor plantea una serie de preguntas para las que se esperan respuestas relativamente breves³ (de pocos párrafos) y precisas, que requieren al estudiante elaborar la definición o explicación de algún concepto, o la relación entre conceptos, como puede observarse en los siguientes ejemplos.

Ej.1: ¿Qué entiende X por oralidad primaria y oralidad secundaria y cuál es el objetivo teórico de esta distinción? (951)⁴;

²La muestra está compuesta por 150 producciones (primera prueba parcial del semestre), correspondientes a tres años diferentes de cursado (1995, 2003 y 2011), seleccionadas de forma tal que abarcan todo el espectro de calificaciones vigente en la UdelaR. En esta oportunidad se presenta un estudio exploratorio, limitado a un análisis de esas producciones.

³ En el caso de las pruebas correspondientes a 1995 y 2003, el equipo docente pauta la brevedad en la propia diagramación del texto, ya que entrega las páginas con las preguntas impresas para cuya respuesta el estudiante dispone de un espacio acotado, no mayor a media página.

⁴ Todos los ejemplos que involucran la referencia a un autor determinado de la disciplina se presentan convencionalmente mediante la sustitución de su nombre por una “X”. El número indicado entre paréntesis remite a la codificación empleada para la identificación de las producciones seleccionadas.

- Ej. 2: Indique tres propiedades del lenguaje de las que propone X y descríbalas brevemente. (031);
 Ej. 3: Explique con ejemplos el principio de lo arbitrario del signo, según X. (111)

Estas consignas dan cuenta de expectativas relativas no solo a los aspectos temáticos (que, obviamente, son los que buscan ser evaluados) de los enunciados-respuesta elaborados por los estudiantes, sino también a los composicionales y estilístico-verbales. En líneas generales, podemos anticipar que la exposición-explicación solicitada, en el caso del ámbito académico-científico se orienta por ciertas convenciones discursivas que se manifiestan en la elección de los recursos lingüísticos o aspectos estilístico-verbales de los enunciados: “los textos expositivo-explicativos tienden a borrar marcas enunciativas del sujeto para producir efectos de objetividad y, además, demarcan claramente los enunciadores diferentes del locutor cuando integran otras voces en los textos” (Arnoux et al., 2006: 81).

Sobre estas dos cuestiones caracterizadoras de la escritura académica: la clara demarcación de los enunciadores diferentes del locutor, en primer lugar, y la producción del efecto de objetividad, en segundo lugar, me ocuparé en lo que resta de este artículo.

Escribir la disciplina. Primera parte: referencias y heterogeneidad mostrada

Como ya se señaló, en el discurso las relaciones dialógicas-inter e intradiscursivas- configuran su heterogeneidad enunciativa que puede ser, a menudo, no marcada en la superficie (“heterogeneidad constitutiva”, de acuerdo con Authier-Revuz, 2011). Pero en diversas ocasiones hay procesos de representación de tal heterogeneidad en la superficie enunciativa, es decir, se trata de una “heterogeneidad mostrada” (Authier-Revuz, 2011).

Si asumimos que los profesores esperan, como *insiders* de una comunidad de práctica académica, que el enunciadorestududiante sea “fiel a las fuentes” de referencia autorizada para la disciplina, la forma de construir esas referencias en textos escritos universitarios cuya finalidad es la evaluación del conocimiento relativo a un determinado saber disciplinar instala, necesariamente, la cuestión del discurso referido. El estudiante debe responder operando con “los diversos modos en que se representan en el discurso palabras atribuidas a instancias distintas del locutor” (Chareaudeau y Maingueneau, 2005: 184). En el caso de los estudios universitarios, como parte de un ámbito científico-académico, la enseñanza privilegia para los géneros discursivos que circulan en tal ámbito los procedimientos de *heterogeneidad mostrada*, y promueve un trabajo de delimitación del discurso reproductor -i.e., del estudiante- respecto del reproducido -i.e., del autor citado, aunque no lo sea literalmente- (cf. Pendones De Pedro, 1992).

Así, las pruebas escritas revisadas presentan en sus respuestas una fuerte tendencia al “discurso referido” en sentido estricto, es decir, un discurso en el que “el enunciadorestududiante toma por objeto otro acto de enunciación, el hecho de que alguien ha dicho algo” (Chareaudeau y Maingueneau, 2005: 184). Al mismo tiempo, dado que las pruebas se realizan sin materiales de consulta a la vista, difícilmente se cuente con citas textuales, aunque sí con presentaciones de fragmentos de otros, netamente delimitados en el hilo del discurso (Authier-Revuz, 2011).

En lo concerniente a los aspectos estilístico-verbales de las producciones estudiantiles, se constata la presencia recurrente de formatos de referencia expresados como: “para X”, “según X”, o “X (en + nombre de la obra de X) plantea, considera, afirma, expone, parte de, etc.”:

- Ej.4: Según X, los caracteres del signo son... (27031)⁵
 Ej. 5: Para X el factor que hizo posible la aparición del lenguaje en el hombre ... (18951)
 Ej. 6: X plantea que en la lingüística, como en toda ciencia que opera con valores ... (48111)
 Ej. 7: Al respecto X muestra una serie de teorías. (8951)
 Ej. 8: Con respecto al destinador, X distingue la función emotiva. (10951)

Cabe agregar aquí un hecho no menor: las propias consignas de los profesores (recuérdese: ej. 1, “¿qué entiende X?”, ej. 2, “de las que propone X”, ej. 3, “explique el principio [...] según X”) introducen esos formatos de referencia, y de alguna forma se presentan como modelos enunciativos a asumir para los estudiantes.

Junto a la modalidad enunciativa previamente referida, en las producciones revisadas encontramos casos de *manifestaciones metadiscursivas* o glosas que dejan en evidencia la capacidad del locutor para comentar sus palabras con sus mismas palabras, ajustando su discurso continuamente a la situación

⁵ En todos los ejemplos que se presentan, el énfasis es mío.

comunicativa (Pendones De Pedro, 1992: 15-17). Como se mostrará a continuación, las modalidades enunciativas que articulan la presentación de tales glosas pueden categorizarse en tres grupos, de acuerdo con los recursos lingüísticos empleados en cada caso.

El primer grupo incluye aquellas glosas que evidencian algún comentario del enunciador-estudiante, aunque mediante formas impersonales (o en apariencia, impersonales), como puede observarse en los siguientes ejemplos.

- Ej. 9: Ante todo *interesa definir* los términos en cuestión. (35951)
- Ej. 10: *Importa destacar* que X estudia la comunicación en la escala zoológica. (31951)
- Ej. 11: Dentro de las propiedades definidas del lenguaje humano *se describirán* dos. (2111)
- Ej. 12: Para explicar el principio de arbitrariedad del signo lingüístico propuesto por X *hay que empezar por definirlo*. (19111)
- Ej. 13: En primer lugar *es necesario aclarar* que arbitrario no apunta a inmotivado, *en el sentido de que* no hay ningún lazo natural que una dentro del signo, a un determinado significante a determinado significado. (50951)
- Ej. 14: Por último, *sería bueno mencionarla* dificultad que conlleva, según X, la determinación de la intencionalidad de las señales... (40111)

Debe señalarse que los ejemplos 9 a 11 y 13 remiten a construcciones impersonales en las que las marcas lingüísticas del enunciado no permiten ubicar un enunciador, es decir, presentan recursos gramaticales que expresan impersonalidad (verbo en 3ª persona del singular + infinitivo en 9 y 10, pasiva refleja en 11, oración impersonal de infinitivo en 13). En cambio, los ejemplos 12 y 14 si bien de un punto de vista discursivo apuntan a revestirse de impersonalidad, ameritan una revisión más detallada de sus aspectos estilístico-verbales.

En el ejemplo 12, se trata de una perífrasis de obligación (“haber que” + infinitivo: “hay que empezar por definirlo”). El verbo “haber”, terciopersonal, habilita a una interpretación primaria en la que consideremos al ejemplo dotado de impersonalidad. Sin embargo, esta perífrasis se incluye entre aquellas de modalidad radical o personal, en las que “se atribuye a alguien cierta capacidad, habilidad, obligación, voluntad, disposición u otra manifestación similar de naturaleza intencional en relación con algo” (Nueva Gramática de la Lengua Española-NGLE-, 2009: 2140). De un punto de vista discursivo, el enunciador-estudiante indica, mediante el recurso a esa perífrasis, la necesidad de comenzar por definir un concepto como operación previa a la explicación del concepto solicitado por la consigna de la prueba parcial, lo que podría reformularse como “tengo que empezar por definirlo”.

Por otra parte, en los ejemplos 13 y 14, se trata de dos oraciones impersonales de infinitivo contenido en una estructura copulativa (“es necesario aclarar”, “sería bueno mencionar”). En principio, en esta clase de estructuras gramaticales la ausencia de flexión temporal propia del infinitivo conduce a interpretar estos formatos como “afirmaciones de abarque general, cuya validez alcanza a un conjunto universal de individuos” (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1999: 1731). Pero en el ejemplo 14, corresponde llamar la atención sobre el empleo de una forma verbal condicional de atenuación en la estructura en cuestión (“sería bueno mencionar”), interpretable como un recurso del estudiante-enunciador para “introducir una sugerencia” (NGLE, 2009: 1782). Puede pensarse que este enunciador modera así la asertividad de su enunciación, como forma de no imponer la afirmación al profesor, o también como expresión de la relación de distancia existente entre los interlocutores de este diálogo diferido (profesor – estudiante). Asimismo en 13 encontramos una segunda glosa de especificación (“en el sentido de”) en la que se amplía el sentido de algún término “gracias a un inciso que especifica, aclara o determina el significado que se le quiere dar” (Pendones De Pedro, 1992: 16).

Los dos grupos restantes de glosas recurren al empleo de la primera persona, ya sea en plural (segundo grupo de glosas), ya sea en singular (tercer grupo de glosas). Presentaré a continuación ejemplos del segundo grupo, en el cual encontramos marcas gramaticales de primera persona plural.

- Ej. 15: Antes de explicar el concepto [...] *debemos explicar brevemente*... (40111)
- Ej. 16: Respecto a las varias propiedades del lenguaje humano, *podemos mencionar* las siguientes: ... (20111)
- Ej. 17: A partir de la adquisición de la postura erguida del hombre, *podemos hacer referencia* a varios cambios. (15031)
- Ej. 18: *Debemos señalar* que a cada elemento de los seis que componen todo acto de comunicación corresponde una determinada función. (13951)
- Ej. 19: En primer lugar, *diremos* que un fonema es la unidad lingüística que... (40031)

Los ejemplos 15 a 18 consisten en formas perifrásticas modales epistémicas, en las que “se presenta como objetivamente necesario, posible o probable, a juicio del hablante, algún estado de cosas” (NGLE, 2009: 2140). La forma conjugada de estas perifrasis, en primera persona plural, podría caracterizarse como “plural de autor” (NGLE, 2009), forma de expresión habitualmente usada por el enunciador al referirse a su propio texto. Si al recurso a estas formas perifrásticas le sumamos la marcación en primera persona plural, es posible interpretar estas glosas como una “entrada discursiva” del enunciador-estudiante en el discurso ajeno, citado por su autoridad académica, y presentado como reformulación o paráfrasis. Aunque al mismo tiempo, tal “entrada discursiva” se modera, al diluirse el “yo” en “nosotros” (o su equivalente en términos de la flexión verbal). Esta última consideración es igualmente válida para el ejemplo 19.

En los casos que presento a continuación, y que integran el tercer grupo de glosas, el enunciador recurre a la primera persona singular.

Ej. 20: Se produjeron en total seis adaptaciones fisiológicas que se relacionan con el lenguaje. *Me referiré* solo a tres. (33031)

Ej. 21: *Voy a trabajar* con las primeras tres propiedades que plantea X. (33111)

Ej. 22: Por último *me referiré* a la propiedad de transición, la cual permite no solo comunicar información sino también conocimiento... (22031)

Ej. 23: Las propiedades que *desarrollaré* son las siguientes: ... (47031)

De los tres grupos de glosas revisados, este es el que muestra de forma explícita el compromiso del enunciador con su enunciado, y al mismo tiempo, es poco empleado en la muestra revisada. Varios de los casos consignados, más allá de los ejemplos presentados, corresponden a una misma prueba parcial, lo cual podría interpretarse como una estrategia propia de cierto perfil de enunciadores-estudiantes.

Podríamos suponer que el ámbito universitario promovería asumirse como enunciador responsable de lo dicho, sin embargo, vale la pena detenernos en el ejemplo siguiente.

Ej. 24: Es de menester señalar que estas funciones que X observa no son en realidad observables en un 100% [...]. Lo que suele suceder -no quiero decir que no haya excepciones- es que suele primar una función sobre otra... (7591. El subrayado es del profesor que evaluó la prueba.)

Esta es la única ocurrencia de una glosa metadiscursiva que es corregida por el profesor, mediante un subrayado y sin comentario. Como ya se dijo, este trabajo presenta un estudio exploratorio. Se revisan las producciones escritas y no se incorpora otra clase de registro de datos para la interpretación de las construcciones discursivas analizadas. Con el reparo que esto significa (porque no contamos aquí con la visión del profesor que evaluó esa prueba parcial), cabe preguntarse si la corrección apunta a otros aspectos de la respuesta (la coherencia en la elaboración conceptual, cierta contradicción en el aspecto composicional) o si “penaliza” el recurso a la primera persona singular.

Las glosas son una muestra de la capacidad metadiscursiva de los enunciadores acerca de la interrelación dinámica entre discurso referido o “ajeno” y discurso transmisor o “autorial” (Volóshinov, 2009). Tal vez el ejemplo más elocuente sea la siguiente glosa modal de enunciación⁶, en la que el estudiante manifiesta cual es la actividad central de una prueba parcial como la revisada: la reformulación o paráfrasis de los autores significativos para una determinada disciplina.

Ej. 25: *Parafraseando a X*: la lengua es libre para unir un significado a un significante sin ninguna explicación ... (33111)

Perlas glosas metadiscursivas son más que eso: aluden a una conciencia de la presencia del otro, de la interlocución “directa” (en este caso con el profesor-evaluador) en ese proceso de enunciación (escrita). “Toda transmisión, sobre todo una transmisión fija, persigue algunos fines específicos: narración, protocolo judicial, polémica científica, etc. Luego, la transmisión cuenta con un tercero, esto es, con aquel a quien precisamente se transmiten las palabras de otra persona” (Volóshinov, 2009: 183-184).

Sin embargo, es llamativa (así como altamente frecuente en la muestra) la construcción de respuestas en las que toda marca de heterogeneidad mostrada está ausente, y toda traza de interlocución parece

⁶ Es decir, una glosa en la que el enunciador “interviene y evidencia el carácter de su enunciación” (Pendones De Pedro, 1992: 16).

desaparecer, de acuerdo con los dos ejemplos que presento a continuación. En ambos transcribo la pregunta y la respuesta en su totalidad.

Ej. 26: ¿Cómo adquirimos una lengua determinada *según X*? y ¿por qué adquirimos una lengua determinada y no varias? Fundamente.

Existen ciertos elementos presentes en la lengua propios de la facultad de lenguaje. Por este motivo es que la gramática universal puede identificar similitudes entre las distintas lenguas. Dado que existen lenguas diferentes es que se le puede atribuir a la influencia del medio sobre el individuo para que este desarrolle una determinada lengua.

La facultad del lenguaje le proporciona las herramientas cognitivas para transformar los datos que recibe del medio a un sistema computacional complejo. Es por esto que si una persona se desarrolla en un medio donde se habla solamente español la forma de estructurar la lengua será propia del español.

La forma en que ha estructurado su lengua el individuo determinará en gran medida el sistema general de pensamiento. Por lo tanto algunos aspectos ya intrínsecos adquiridos mediante la lengua materna difícilmente puedan ser sustituidos por el estudio de una lengua secundaria. (23111)

Ej. 27: Indique tres propiedades del lenguaje *de las que propone X* y descríbalas brevemente.

1) Transmisión cultural, el lenguaje no se hereda de los padres sino que se transmite culturalmente, por ejemplo si un niño coreano de padres coreanos es adoptado por personas inglesas y su educación sea en el país de sus padres adoptantes el niño hablará inglés.

2) Productividad, que es sinónimo de creatividad en el sentido que el hombre constantemente está creando nuevas palabras, se ve claramente en los niños que se manifiestan con nuevas palabras.

3) Dualidad, los sonidos por sí solos no dicen nada, ejemplo, r, s, e pero si los unimos⁷ con res tendrá otro significado. En el lenguaje hay infinidad de variaciones para hacer con los mismos sonidos. (28031)

Tanto en 26 como en 27, la respuesta a la pregunta realizada por el profesor se presenta sin alusión alguna al autor, ni glosa metadiscursiva. Pero al mismo tiempo, esa producción no es “discurso directo”, ni se evidencia explícitamente como discurso transmisor o autorial. Cabría preguntarse si en estos casos no asistimos a formas extremas de demarcación del material discursivo, que se ve “tomado” (¿invadido?) por las palabras “ajenas” (Bajtín, 2002). En esa ausencia de marcas de heterogeneidad mostrada, no asistimos a la desaparición del discurso legitimado por autoridad, sino, paradójicamente, a la del enunciador.

La revisión de las modalidades enunciativas presentadas en esta sección ha buscado mostrar cómo “en las formas de transmisión del discurso ajeno se expresa una actitud activa de un enunciado respecto del otro, y además no se expresa en un plano temático, sino en las estables formas estructurales de la misma lengua” (Volóshinov, 2009: 182).⁸ Resta profundizar algunas cuestiones vinculadas, sobre todo, a la “desaparición del enunciador-autor” y a otros recursos presentados como formas de impersonalidad. Sobre estas cuestiones tratará la última parte del trabajo.

Escribir la disciplina. Segunda parte: el efecto de objetividad en la esfera de uso académico-científica

En términos generales, las modalidades enunciativas características de las pruebas parciales examinadas, fundamentalmente las aludidas en los ejemplos 1 a 14 “sirven a un aislamiento más marcado y estricto del discurso ajeno, a que se limite la penetración de las entonaciones autoriales⁹, a que se reduzcan o se desarrollen las singularidades lingüísticas individuales” (Volóshinov, 2009: 187). Esta aparente ausencia de entonación autorial, o de singularidades lingüísticas individuales, nos lleva al último punto a ser tratado: el efecto de objetividad en los textos del ámbito académico-científico.

La relación entre estilo y género discursivo es un punto especialmente desarrollado por Bajtín (2002). La actitud valorativa del enunciador con respecto al contenido semántico de su enunciado determina su

⁷ En la respuesta del ejemplo 27 cabe observar la presencia de esta forma verbal en primera persona plural, que si bien no sería análoga a las revisadas en los ejemplos 15 a 19, podría sugerir, aunque no es mi interpretación, la presencia del enunciador en lo dicho.

⁸ Es importante observar que los mecanismos lingüísticos revisados con relación a las modalidades enunciativas desplegadas en las pruebas parciales coinciden en grandes líneas con los detectados por García Negróni (2008) en la revisión y análisis de un corpus de artículos científicos de varias disciplinas.

⁹ Entiéndase aquí por entonaciones autoriales, la valoración que el enunciador realiza en su propio discurso sobre el discurso de otros.

composición y estilo, y está presente en las diversas esferas de uso: “un enunciado absolutamente neutral es imposible” (Bajtín, 2002: 274). Al mismo tiempo, en todo proceso de enunciación el enunciador produce enunciados que de diversas formas incorporan al otro (y sus enunciados). “Los estilos llamados neutrales u objetivos, concentrados hasta el máximo en el objeto de su exposición y, al parecer, ajenos a toda referencia al otro, suponen, de todas maneras, una determinada concepción de su destinatario.” (Bajtín, 2002: 285).

Una de las convenciones discursivas aludidas respecto de los textos expositivo-explicativos en el ámbito científico-académico consiste en el efecto de objetividad (cf. García Negroni, 2008). Sin entrar en las configuraciones históricas que, para ese ámbito, determinan recurrir a tal efecto en la elaboración de los textos científico-académicos, podemos realizar algunas reflexiones vinculadas a las producciones analizadas.

En primer lugar, no siempre los profesores universitarios explicitan como expectativa que los textos producidos por los estudiantes en las instancias de evaluación logren un efecto de objetividad, es decir, estén desprovistas de marcas de entonación expresiva, al decir bajtiniano. Sin embargo, este es un elemento que luego es tenido en cuenta por los profesores, de forma más o menos consciente, en los mecanismos de evaluación. Durante la trayectoria de estudios universitarios, los recién llegados a las comunidades de prácticas integrantes de la esfera académico-científica se verán enfrentados a esta aparente “neutralidad”. Veamos un último ejemplo respecto de esto último, que incorpora además de la respuesta del enunciador-estudiante, la corrección realizada por el profesor.

Ej. 28: Estudiante- Demuestra el buen Noam, con una serie de comparaciones [...]. (El subrayado es del profesor que evaluó la prueba.)
Profesor- No calificar (escrito sobre la expresión subrayada) (43111).

Este comentario del profesor relativo a no incorporar una valoración acerca del autor (mencionado además por su nombre de pila), apunta, en principio, a evitar la incorporación de elementos valorativos, práctica imperante en las construcciones discursivas académicas, en especial en el caso de los estudiantes en formación.¹⁰

En segundo lugar, como la expresión “efecto de objetividad” lo indica, se trata de un efecto, de una forma de enunciación que construye una entonación neutra como “tono” de la esfera de uso en cuestión. Esto no debería llevar a los estudiantes recién llegados a las comunidades interpretativas y de prácticas de una disciplina a interpretar tal neutralidad como expresión de representaciones exactas del mundo, sino de representaciones mediadas por actos de selección y simbolización en que intervienen la autoridad, credibilidad y requerimientos disciplinares (Hyland, 2004). Dicho de otro modo, las manifestaciones científicas son enunciados producidos por voces sociohistóricamente situadas, y de una u otra forma, podemos descubrir sus entonaciones particulares por más neutras que parezcan (cf. Bajtín, 2002).

Consideraciones finales

En este trabajo se abordaron algunos aspectos relativos a la apropiación de prácticas letradas académico-científicas en la universidad. La revisión de producciones escritas de estudiantes en el inicio de su recorrido académico evidencia la incorporación de algunas convenciones discursivas fuertemente valoradas en la esfera de uso académico-científica, en especial las vinculadas a la construcción de referencialidad.

Asociado, aunque no explicitado, a este género discursivo, se presenta el efecto de objetividad, cuyo tratamiento explícito podría ayudar a la apropiación de las referidas prácticas. Examinar conjuntamente con los estudiantes los textos científico-académicos asumiendo que su efecto de objetividad es, precisamente, un efecto, puede contribuir tanto en los procesos de lectura como en los de escritura académico-científica en el ámbito universitario.

¹⁰Este es el único ejemplo de 150 pruebas revisadas donde se corrige expresamente la entonación autorial del enunciador. Al presentar el ejemplo 24 se aludió a la ambigüedad de la corrección, que podría apuntar a ese mismo hecho.

Bibliografía

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Asociación de Academias de la Lengua Española- Real Academia Española. (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. (NGLE). Madrid: Espasa.
- Authier-Revuz, J. Heterogeneidad(es) enunciativa(s). (2011). En ---- *Detenerse ante las palabras: estudios sobre la enunciación*. (53-65). Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Bajtín, M. M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En ---- *Estética de la creación verbal*. (248-293). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores [1952-1953].
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (Eds.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 7-15.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2009). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. U.S.A.: Routledge.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fernández Soriano y Táboas Baylín (1999). Construcciones impersonales no reflejas. (1723-1778) En Bosque, I. y V. Demonte (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.2. Madrid: Espasa Calpe.
- Fish, S. (2000). *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. USA: Harvard University Press.
- García Negroni, M.M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), 5-31.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Oxon, New York: Routledge Falmer.
- . (2000). "Discourse and Sociocultural Studies in Reading". En Kamil, M. L., Mosenthal, P.B., Pearson, P. D. y R. Barr. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume III*. (195-207). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2004) *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. USA: The University of Michigan Press.
- Pendones De Pedro, C. (1992). La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada. *E.L.U.A.*, 8, 9-24.
- Rueda, R. (2011). Cultural Perspectives in Reading. Theory and Research. En Kamil, M. L., Pearson, P. D., Birr Moje, E. y P.P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV*. (84-103). New York: Routledge.
- Soares, M. (2006). *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2ª ed., 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman.
- Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones [1929].
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Virginia Orlandose desempeña como profesora agregada en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República). Realizó su doctorado en Letras en el área de la Lingüística Aplicada (UCPel). Su actividad de investigación se ha concentrado en el estudio de las prácticas discursivas y la educación. Actualmente está abocada al análisis de las configuraciones propias de las prácticas letradas en lengua materna, en el ámbito académico universitario público.

ESCRIBIR PONENCIAS Y ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: RESULTADOS DE CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA CARRERA DE HUMANIDADES

Constanza Padilla
constanza_padilla@yahoo.com.ar
INVELEC/INSIL-CONICET
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán-ARGENTINA

Resumen

En este capítulo intentamos aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas posibles de escritura académica en la universidad. Para ello, articulamos aportes teóricos que la conceptualizan como proceso cognitivo y como práctica social situada, epistémica y argumentativa. El objetivo es poner en consideración avances de ciclos de investigación-acción implementados desde hace una década en una universidad pública del noroeste de la Argentina, en los cuales se propusieron a los estudiantes proyectos auténticos de escritura académica (ponencias a los estudiantes principiantes y artículos de investigación a los avanzados). Mediante la triangulación de diversas fuentes de datos, hemos avanzado en las hipótesis de trabajo: la relación entre la calidad de los escritos académicos estudiantiles y una mediación didáctica sistemática que plantea problemas desafiantes pero acompaña en todas las instancias de los procesos de investigación y escritura; el interjuego entre los procesos de andamiaje docente y de autonomía estudiantil, y la incidencia positiva de algunos factores contextuales en los itinerarios estudiantiles, como la participación de los estudiantes en prácticas académicas propias del campo disciplinar, lo que permite plantear un pasaje desde una etapa de extrañamiento hasta una apropiación participativa.

Palabras clave: escritura académica - extrañamiento - apropiación participativa

Introducción

Las investigaciones sobre la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios han cobrado franca visibilidad en las últimas décadas, lo que ha permitido configurar una importante agenda de discusión.

Por una parte, diversos estudios han evidenciado la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel superior. Al respecto, se enfatizan los problemas de acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos -cuya dimensión argumentativa es fundamental-, muy diferentes de los textos de divulgación científica a los cuales han estado expuestos en los niveles previos de formación (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, lo que implicaría tanto “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber”, como “enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2013: 370).

En relación con esto, investigaciones internacionales y nacionales están buscando avanzar en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la lectura, escritura (Carlino, 2005; Castelló, 2006) y argumentación (Leitão, 2007), lo que implica entenderlas como medios de transformación de los conocimientos; esto es, como instrumentos privilegiados de aprendizaje. De allí, la importancia de asumirlas como contenidos que atraviesan las disciplinas.

No obstante, esto no implica entenderlas como habilidades totalmente generalizables, sino que plantea el desafío de asumirlas como prácticas sociales situadas, en relación con los diversos contextos disciplinares (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Carlino, 2013). Se trata, entonces, de introducir a los estudiantes en los *modos de decir* de cada disciplina (Arnoux, 2006), como un medio de facilitar sus modos de aprendizaje disciplinar.

De este modo, con el propósito de aportar a la discusión acerca de las alternativas para trabajar con la lectura y escritura académicas en las aulas del nivel superior, en este trabajo, nos centraremos en la escritura académica-sin desconocer la interacción dialéctica entre ambas, además de la interacción con la oralidad-, buscando articular aportes teóricos que la conceptualizan como proceso cognitivo y como práctica social situada, epistémica y argumentativa, ya que permiten dimensionar la complejidad de la problemática y ponderar datos cualitativos obtenidos en ciclos de investigación-acción que venimos desarrollando en la carrera de Letras de una universidad pública argentina, desde el año 2005, en los cuales los estudiantes desarrollan proyectos auténticos de escritura académica: los principiantes elaboran una ponencia,} como resultado de una primera experiencia de investigación que es expuesta en unas Jornadas Académicas, y los avanzados elaboran una versión preliminar de un artículo de investigación que es socializado en un grupo de discusión.

Los interrogantes que guían estos ciclos se orientan en las siguientes direcciones: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, mediado a través de los procesos de lectura y escritura? ¿Cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación? ¿Qué estrategias de mediación didáctica son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la escritura académica es necesario enseñar explícitamente? ¿Cómo favorecer los procesos de revisión del escrito, trabajando actitudinalmente con la tolerancia al propio error, para evitar frustraciones que bloqueen procesos de escritura futuros? ¿Qué factores influyen en la calidad de los escritos estudiantiles, si tenemos en cuenta sus itinerarios académicos?

A partir de estos interrogantes, el objetivo fundamental de estos ciclos en los últimos años ha sido articular datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en los estudiantes principiantes y avanzados con respecto a sus trayectorias en escritura académica. Por un lado, se relacionaron los logros de los estudiantes principiantes de las diferentes cohortes con los cambios operados en las estrategias de mediación docente. Por otro lado, se relacionaron los dominios alcanzados por estudiantes avanzados con una serie de factores contextuales que parecen incidir en sus progresos escriturarios.

De este modo, fuimos avanzando en una serie de hipótesis que fueron emergiendo de los datos:

- 1) La relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una *mediación* (Vygotsky, 1979) didáctica que: favorece los procesos metacognitivos; promueve el planteamiento de problemas de investigación; orienta los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión, focalizando en la dimensión epistémica y argumentativa de la escritura científico-académica, a través de los procesos didácticos de *devolución, regulación e institucionalización* (Brousseau, 2007), y promueve la escritura entre pares, bajo el supuesto de que el *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999) permite un aprendizaje más profundo que el individual.
- 2) Si bien estas mediaciones docentes plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso a través de apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los diferentes borradores, a través de interacciones recursivas entre los procesos de lectura, investigación y escritura. En relación con esto, se produce en los grupos un diferente interjuego entre los procesos de *andamiaje* (Bruner, 1984) y autonomía, de acuerdo con los diferentes perfiles y trayectorias estudiantiles.
- 3) Las regulaciones que realizan los docentes no solo se refieren a los avances epistémicos -en cuanto a cómo van modificándose los contenidos investigados y los modos de comunicarlo-, sino también a la dimensión ética y afectiva del *contrato didáctico* (Brousseau, 2007) que plantea un pacto de mutua confianza y exigencia, en cuanto a los roles asumidos (el docente asigna tareas de escritura que se compromete a monitorear; el estudiante se compromete a realizar todas las modificaciones necesarias a sus borradores).
- 4) Con respecto a los estudiantes avanzados, la incidencia positiva en los itinerarios estudiantiles de factores contextuales que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad

discursiva disciplinar (asistencia y exposición en encuentros científicos, colaboración en proyectos de investigación y en cátedras, etc.). Esta participación favorece en los estudiantes el sentido de pertenencia a una determinada comunidad académica, a la vez que les permite aproximarse a la negociación y legitimación de significados propios de ese dominio disciplinar y a las agendas de discusión emergentes, entre otros aspectos.

- 5) El impacto positivo de algunos de estos factores contextuales en las trayectorias académicas estudiantiles permite postular un pasaje desde una etapa de *extrañamiento* (Shklovski, 1917; Coulon, 1997) de la escritura académica hasta una etapa de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), que no implica un nivel de dominio completo, pero sí un punto de inflexión tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

En esta oportunidad, por razones de espacio, nos detendremos en las dos últimas hipótesis. Para ello, a modo ilustrativo, nos centraremos en los *testimonios metadiscursivos* producidos por dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción. A la vez, estos testimonios serán puestos en relación con el testimonio de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

Antes de presentar los resultados, consideraremos algunas cuestiones clave de los antecedentes sobre el tema que permitirán luego la explicitación de los conceptos teóricos que respaldan el análisis de los datos y, a la vez, funcionan como ejes vertebradores de los ciclos de investigación-acción en curso.

Escribir en la universidad

Como ya señalamos, las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad cuentan hasta la fecha con un volumen ampliamente significativo de publicaciones, en particular en el ámbito anglófono, en el cual vienen desarrollándose, de manera paralela y parcialmente convergente, tres movimientos teóricos: la corriente inglesa *Academic Literacies* (Lea y Street, 1998) que pone el acento en las cuestiones de identidad y poder involucradas en los procesos de apropiación de la cultura académica, y las corrientes norteamericanas *Writing Across The Curriculum* (WAC) y *Writing In The Disciplines* (WID), que orientan sus investigaciones a la optimización de propuestas didácticas en las que se escribe para aprender los contenidos de un dominio de conocimiento y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo disciplinar (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Estos últimos enfoques han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional.

En relación con esto, ha cobrado relevancia el concepto de *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990), derivado de la consideración de la escritura como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que varía de acuerdo a las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. De allí la necesidad de aprender los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar que se negocia en el seno de estas comunidades, a través de normas más o menos tácitas.

Es destacable también la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales, y con el planteamiento de su instrucción explícita en la educación superior (Parodi, 2008). En particular, son significativos los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas obtenidas de diversos corpus textuales (Hyland, 2000; Gotti, 2003; Swales, 2004; Bhatia y Gotti, 2006; Candlin y Gotti 2007; Parodi 2007a, 2007b, 2008; Ciapuscio, 2008, entre otros), que plantean, entre otras cuestiones, un *continuum* (Parodi, 2008) entre géneros especializados, cuyo ámbito de circulación es el de expertos, y géneros académicos con diferentes grados de asimetría entre expertos y aprendices, como un medio de introducir a los iniciados en la cultura académica. Asimismo ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas (Bhatia, 2004; Parodi, 2007b), que derivan, en gran medida, de diferentes modos de hacer ciencia, ligados a paradigmas cuantitativos o cualitativos, y legitimados en las comunidades disciplinares. Otra corriente relevante en relación con la noción de género -la socio-retórica-, enfatiza estas diferencias disciplinares entendiendo que los géneros son prácticas sociales, interdependientes de los contextos en los que se producen y circulan (Miller, 1994).

Por otra parte, en los últimos años, se han incrementado investigaciones, en particular en la educación científica, que focalizan en el papel de la argumentación en la escritura académica y su conexión con los modos de aprendizaje disciplinar (Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008, entre otros). Al respecto, se plantean experiencias innovadoras que hacen foco en la argumentación, entendiéndola como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos

empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003: 361). Para ello, se ha propuesto el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2008), entendidas como las actividades de producción, comunicación y evaluación del saber que favorecen la apropiación de la cultura científica.

En congruencia con estos aportes, están incrementándose también las investigaciones en Psicología y Pedagogía que indagan la relación entre argumentación y procesos de construcción de saberes. Al respecto, Leitão (2007) postula la dimensión epistémica de la argumentación, al considerarla “un mecanismo de aprendizaje inherente que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007: 3), observable en dos niveles: en la revisión de las propias perspectivas que posibilita transformaciones cognitivas, y en el desarrollo de la metacognición que permite reflexionar sobre los límites del propio conocimiento.

Si bien estas investigaciones empíricas se desarrollan prioritariamente en interacciones argumentativas orales de la escuela primaria, sus conclusiones son potentes para ser relacionadas con estudios sobre escritura en la universidad, ya que se producen interacciones dialécticas y recursivas entre el “leer, escribir, investigar, aprender y comunicar” (Miras y Solé, 2007: 83), particularmente, cuando se promueven proyectos de escritura académica colectiva, entendidos como comunicaciones argumentativas de resultados de investigación, que implican procesos constantes de discusión y revisión de los diferentes borradores.

De este modo, el planteamiento de tareas de lectura y escritura, ligadas a la investigación en las aulas universitarias, permite poner foco en esta última como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que favorece el análisis crítico de la realidad (Ungerfeld, 2004), a partir de la discusión con fuentes teóricas relevadas y su confrontación con datos empíricos (Padilla, 2012). En tal sentido, contribuye a consolidar un *aprendizaje en profundidad* (Egan, 2011), por cuanto los estudiantes se comprometen con un problema de investigación, que los desafía a numerosas lecturas, exploraciones, análisis, escrituras y reescrituras, con el objetivo específico de producir un conocimiento nuevo que deberá ser defendido en alguna instancia de socialización académica (Padilla y Carlino, 2010).

En el ámbito francófono, investigaciones enmarcadas en las *littéracies universitaires* (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) han indagado también las relaciones entre escritura y construcción de saberes (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004). Algunos estudios han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet y Piette, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en lo referido a la elaboración de un texto que gestione adecuadamente la polifonía discursiva. A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar, destacando la necesidad de determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, para favorecer la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010).

De este modo, este proceso no se realiza al margen de las prácticas de enseñanza. Muy por el contrario, exige una reconceptualización del rol docente que desafía a resolver la tensión que se produce en el interjuego entre procesos de *andamiajes* (Bruner, 1984) y desempeños autónomos. Al respecto, investigaciones de corte etnográfico (Lillis, 2008) plantean diferentes perspectivas con respecto a las intervenciones docentes. Por ejemplo, Hass (1994) destaca la importancia de las tutorías en una situación de pasantía, mientras Blakeslee (1997) plantea que la autoridad de los expertos puede inhibir a los escritores principiantes en su lucha por establecer su propia voz, a través de contribuciones originales.

Por otra parte, en cuanto al papel de las comunidades disciplinarias, algunos autores valoran la relevancia del aprendizaje social que se realiza en los laboratorios universitarios, ya que, en estos ambientes informales de colaboración con los expertos, se favorece la inculturación de los estudiantes a los sistemas de actividad de las comunidades discursivas respectivas (Ding, 2008). En estrecha conexión con esto, otros autores destacan el poder de las comunidades profesionales como contextos de aprendizaje que complementan las herramientas proporcionadas por la academia (Bremner, 2012).

En el contexto latinoamericano, las investigaciones sobre lectura y escritura académicas han cobrado mayor visibilidad en la última década¹. En el caso de Argentina, diversos autores, desde diferentes perspectivas teóricas (Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006; Rosales y Vázquez, 2006, 2011; Desinano, 2009, entre otros) han abordado numerosas cuestiones relativas a las prácticas de comprensión

¹ Para un panorama de las investigaciones en Latinoamérica, cfr. Parodi (2010) y Núñez Cortés (2013), entre otros autores. Para Argentina, cfr. Carlino (2006, 2011), entre otros; para Colombia, Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013), entre otros.

y producción textual en el nivel secundario y universitario. Entre otros aspectos, se ha evidenciado el trabajo predominante, en la escuela secundaria, con textos expositivos, cuya excesiva utilización puede imprimir en los alumnos una visión estable y monológica del conocimiento. De este modo, en la universidad los estudiantes tienden a conceptualizar los textos académicos como monológicos y portadores de una verdad absoluta, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista que presentan en una sola postura enunciativa (Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). Esto se transfiere luego a la producción textual, ya que se observa una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita (varios de estos escritos son extractos de otros con omisión de las fuentes bibliográficas).

Otro aspecto que está investigándose con fuerza en los últimos años es el de las diversas representaciones de docentes y estudiantes sobre la lectura y la escritura, ya que esto tiene consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, por ejemplo, investigaciones realizadas por Carlino y equipo en diferentes carreras universitarias (Carlino, 2011) han puesto de manifiesto que algunas perspectivas docentes y estudiantiles se orientan a pensar la lectura y escritura como habilidades generalizables a todos los contextos y no como prácticas sociales situadas y dependientes de los ámbitos disciplinares. De este modo, los docentes consideran que estas habilidades ya deberían estar adquiridas y, por tanto, no deben ser responsabilidad de la universidad. Por otra parte, quienes ven la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura estudiantiles, plantean la alternativa de hacerlo en el primer año de los estudios universitarios². Si bien esto es fundamental, es necesario también dar continuidad a esta formación, a través de acciones sostenidas a lo largo de todo el cursado universitario de grado y de posgrado, mediante un trabajo con la lectura y escritura *entramadas* con los contenidos disciplinares (Carlino, 2013), a fin de aprovechar la potencialidad epistémica de las mismas³.

Con el objetivo de aportar a estas líneas de investigación, nuestro equipo se ha planteado, en los últimos años, la necesidad de articular los aportes de diferentes perspectivas teóricas, particularmente, en relación con los planteamientos actuales acerca de la lectura y escritura académicas como procesos cognitivos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

De este modo, nuestro marco teórico se respalda, en relación con la escritura, en los modelos cognitivos de producción textual (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), en especial, en los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica, ya que permiten plantearla como proceso provisorio y perfectible que posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Asimismo, consideramos los avances teóricos que integran los componentes afectivos y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006), derivados de la concepción de la escritura, como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tiene lugar en el seno de las *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1993), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia.

Por otra parte, seleccionamos de las diversas teorías de la argumentación, las perspectivas que se centran en su aspecto dialógico y dialéctico (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2007; van Eemeren, 2011), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable la que puede llevar al avance dialéctico; esto es, a desarrollar la dimensión epistémica de la argumentación. Asimismo, otras teorías (Toulmin, 1958, 2001) contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los diferentes ámbitos disciplinares.

De esta manera, este proceso de construcción argumentativa asume determinadas particularidades en el discurso científico-académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales: el uso riguroso del *saber ajeno* (Bolívar, 2005), que implica el manejo adecuado de las fuentes bibliográficas, regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas; la articulación entre este *saber ajeno* y el *saber propio* (Bolívar, 2005), y la articulación entre teoría y datos de la realidad, regulada también por diferentes pautas de validación, de acuerdo a las posturas epistemológicas.

² Es el caso pionero en nuestro país de los talleres de escritura del ciclo básico común de la Universidad de Buenos Aires, iniciados en los años 90, en la cátedra de *Semiología*, coordinada por Elvira Arnoux y los casos posteriores de otras universidades del país (universidades del conurbano bonaerense, por ejemplo).

³ Esta perspectiva es desarrollada también por algunas iniciativas institucionales; por ejemplo, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde fines de los años 90 (Cfr. Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Rosales y Vázquez, 2011) y el PRODEAC (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el año 2005 (Cfr. Moyano, 2010; Natale, 2012)

De todos modos, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y tradiciones disciplinarias, el modo privilegiado de comunicación de este quehacer es la argumentación. En tal sentido, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: la dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible⁴.

Aprender participando en la comunidad disciplinar

Del panorama reseñado en el apartado anterior, se deriva la complejidad de los desafíos docentes en el nivel superior. Por una parte, plantea la necesidad de trabajar con estrategias específicas que favorezcan la *apropiación* de los *modos de decir académicos* (Arnoux, 2006), propios del discurso académico general, pero también de cada disciplina, en particular, para favorecer los modos de aprendizaje de cada dominio de conocimiento.

Por otra parte, los docentes universitarios no pueden eludir su responsabilidad con respecto a las competencias básicas en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes. En tal sentido, tendrán que planificar *estrategias paliativas* para los estudiantes que no ingresan con las mínimas competencias necesarias y así poder contribuir a garantizar la ecuación *inclusión-calidad*.

De todos modos, con respecto a la *apropiación* de la cultura académica, es necesario considerar que no es un trayecto lineal, sin tensiones, sino que puede pasar por diversos procesos de *extrañamiento*, que dependen, en gran medida, de los itinerarios recorridos por los estudiantes desde su alfabetización inicial.

Para entender estos procesos de *extrañamiento*, tomamos prestado parcialmente el concepto acuñado por el formalismo ruso (Shklovski, 1917), en el campo de la Literatura, que alude a la técnica de “extrañar” los objetos, de complejizar la dificultad de su percepción con el propósito de que se experimente la cualidad artística de un objeto. En nuestro caso, los textos académicos son percibidos por los estudiantes como extraños, totalmente ajenos a sus experiencias previas de escritura⁵. Sin embargo, esta sensación de extrañamiento no es producida por una intencionalidad explícita de los escritores académicos, sino que, muy probablemente, es consecuencia de las interacciones más frecuentes que los estudiantes han tenido en sus trayectos previos de escolaridad. Ya señalamos el contacto casi exclusivo con textos expositivos o de divulgación científica -además de los literarios- que instalan una relación asimétrica entre enunciador y destinatario, con el propósito de “hacer comprender” un tema ya validado por la ciencia. Por el contrario, los textos académicos y científicos van instaurando temas de discusión, planteando gradualmente una relación simétrica enunciador-destinatario, para lo cual parten del supuesto de conceptos, de léxico disciplinar y de corrientes teóricas conocidos y/o compartidos por el lector. A esto se suma la compleja estructura polifónica que presentan estos textos, la cual se convierte en un escollo importante, especialmente, para los estudiantes universitarios principiantes.

Asimismo, hay que señalar, en el caso particular de los estudiantes de Letras, la influencia que ejercen los textos literarios, sobre todo, teniendo en cuenta que gran parte de ellos elige esta carrera por su afición a la literatura y por su intención de convertirse en escritores de ficción. De este modo, a lo largo del cursado va produciéndose una tensión creciente entre escritura académica -sometida a restricciones más formales de formulación- y escritura ficcional-que juega constantemente con los límites de la transgresión-. Por último, tampoco debemos dejar de tener en cuenta las incertidumbres que producen en varios alumnos los modos divergentes de escritura académica de las áreas lingüística y literaria, y de sus diferentes ramas y corrientes teóricas. De este modo, los estudiantes pueden ir atravesando procesos contradictorios de adhesión, rechazo o resistencia a los *modos de decir académicos*.

En relación con esto, veremos en los datos estudiantiles cómo un factor fundamental para contribuir a resolver estos conflictos es la participación en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar. De allí que consideramos importante rescatar el concepto de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), en tanto reformulación del concepto de *apropiación* o *interiorización* de la corriente sociocultural (Vygotsky, 1979 y Leontiev, 1981). Al respecto, Rogoff (1997) plantea que la noción de los autores soviéticos parecería

⁴ Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos, pathos y ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión teórica, cfr. Plantin (2005).

⁵ Un planteamiento congruente es el de Coulon (1997), con respecto a los “tiempos” a ser superados para ser miembro activo de la institución universitaria (*extrañamiento, aprendizaje y afiliación*).

implicar una separación entre el contexto social y el individual, y una suerte de pasaje desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, cuando en realidad los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación. A la vez, tal participación contribuye no solo a orientar la dirección que toman los acontecimientos, sino también a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. De este modo, la apropiación es un proceso de transformación que resulta de la propia participación.

Como parte de este proceso de apropiación participativa, veremos también en los datos estudiantiles el rol fundamental de la *participación guiada* (Rogoff, 1997), la cual supone un proceso de compromiso mutuo en el cual dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa. De este modo, la apropiación va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos compartidos. En tal sentido, veremos la importancia que otorgan los alumnos a la guía explícita de los docentes y a su compromiso con los procesos de apropiación estudiantil de la cultura académica.

Metodología

Como ya señalamos, los datos presentados en esta oportunidad forman parte de una investigación mayor que viene realizándose desde el marco metodológico cualitativo, siguiendo, fundamentalmente, los aportes del enfoque interactivo y realista crítico de Maxwell (2005, 2012) y del enfoque de investigación-acción crítica participativa de Kemmis (2009)⁶.

La mayoría de los estudiantes que se tomó como población de estudio participó en el primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina, de un programa de escritura académica en el que se prioriza el desarrollo de prácticas argumentativas como base indispensable para el dominio de prácticas académicas. En tal sentido, desde el año 2005 en que se implementó por primera vez dicho programa, se plantea como requisito de acreditación la elaboración escrita de una ponencia grupal, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación, que luego es socializada en unas jornadas académicas.

Desde el año 2008, los estudiantes tienen la opción de cursar una asignatura del ciclo superior de la misma carrera, que tiene como proyecto de escritura académica la elaboración de una versión preliminar de un artículo de investigación, con su posterior socialización en un grupo de discusión.

Por otra parte, en las restantes asignaturas obligatorias y electivas del plan de estudios, ha ido incrementándose en los últimos años el trabajo con escritos académicos, algunos para ser socializados como ponencias en Jornadas de cátedras o como trabajos monográficos para acreditar la aprobación de la materia.

Además, varios estudiantes de la carrera han comenzado a ser activos participantes de las Jornadas de Estudiantes de Letras que vienen desarrollándose a nivel nacional, y de otros encuentros científicos nacionales e internacionales que vienen realizándose en el área de las Humanidades.

En este sentido, nos interesa analizar el impacto de la participación en las prácticas de la comunidad disciplinar, en las trayectorias estudiantiles, por cuanto entendemos que favorecen de modo significativo el pasaje desde el extrañamiento de la escritura académica hacia la apropiación participativa, entendida como un proceso dinámico en continua reformulación, de acuerdo con las experiencias de interacción académica que tengan los estudiantes.

Si bien el corpus completo de la investigación incluye diferentes versiones de las ponencias y artículos de investigación de los estudiantes (con los comentarios digitales que introducen los tutores), de sus respectivos *abstracts*, de sus *testimonios metadiscursivos*, además de las *narrativas* de los tutores y de los correos electrónicos entre alumnos y tutores, en esta oportunidad, consideraremos los testimonios de dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción, en primero y cuarto año de la carrera, además de tener experiencia en la participación como asistentes y expositoras en encuentros académicos y de colaborar en equipos de investigación y en cátedras. Asimismo, estos testimonios serán relacionados con el de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que cursó la asignatura de cuarto año de Letras, como optativa, y que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

⁶Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto PIUNT26/H533 (tipo A; 2014-2018) *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*, subsidiado por CIUNT (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina).

Entre las consignas de escritura de los *testimonios metadiscursivos*, seleccionamos en esta oportunidad las siguientes:

- Recuperá tus experiencias de lectura y escritura (positivas y negativas) en la escuela primaria y secundaria. ¿Recordás cómo te enseñaron a leer y escribir? ¿Qué tareas de lectura y escritura te pedían más frecuentemente? ¿Qué experimentabas frente a esas tareas?
- Recuperá, del trayecto universitario recorrido, experiencias positivas y negativas en relación con la lectura y escritura, tanto académica como literaria.
- ¿Cuáles considerás que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y escritura académica? ¿Intentás solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
- ¿Qué aspectos de los textos académicos que te proporcionan en las cátedras te resultan más complejos? ¿Consultás (mucho, poco o nada) otras fuentes teóricas complementarias para estudiar?
- ¿Podés listar qué trabajos finales has realizado para las materias, a lo largo de la carrera? ¿Has recibido de los docentes orientaciones acerca de cómo escribir estos trabajos? Explicá en qué consistían esas orientaciones. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?
- ¿Has realizado otros escritos académicos por propia iniciativa? Los socializaste en algún encuentro científico y/o a través de alguna publicación. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?

Resultados

A continuación, transcribimos fragmentos de los testimonios de cada estudiante, para poder luego comentar aspectos relevantes de sus itinerarios académicos.

Caso 1 (Fernanda)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos):

Me enseñaron a leer cuando tenía cuatro años, antes de empezar la primaria, mientras iba al jardín de infantes. Mis padres y hermanas participaron de esta enseñanza, haciendo actividades para que yo aprenda. Me leían muchos cuentos y me regalaban libros acordes a mi edad, para estimularme a iniciar la lectura, y además, me incitaban a llevar un diario íntimo, en donde fuera escribiendo cosas cotidianas. También tenía un cuaderno de actividades, en el que por ejemplo, tenía que unir con flechas la primera letra del nombre de un objeto con el dibujo de ese objeto.

Al iniciar la facultad, no tuve mayores dificultades para comprender textos académicos, sobre todo porque en la secundaria ya trabajábamos con algunos de ellos. Aún así, hay textos que son más densos conceptualmente, para los que es necesario hacer una o varias relecturas.

Para poder terminar la secundaria, debíamos presentar un trabajo de investigación o tesina, por lo que también tenía algún antecedente de producción de textos académicos, sin embargo, durante estos años, la escritura académica fue acrecentando las exigencias formales. Así, por ejemplo, ahora presto mayor atención al momento de citar y poner referencias, o un mayor cuidado en el uso de conceptos, aclarando desde qué línea se los entiende en cada trabajo.

Los textos académicos que me resultan más complicados son generalmente los que desarrollan nuevos conceptos, y que a medida que van avanzando en su desarrollo, los incorporan para profundizar las explicaciones. Necesito releerlos muchas veces y asegurarme de comprender cada concepto para luego comprender cómo se entran unos con otros. Si algo no me queda claro de la bibliografía que brinda la cátedra, busco en internet artículos relacionados al tema para tratar de dar mayor claridad a los conceptos.

Elegí la carrera, entre otras cosas, para tener acceso a textos literarios que de otra manera no hubiera conocido. Disfruto mucho de la lectura literaria. En la carrera, sin embargo, la escritura literaria está relegada...

Generalmente, para los trabajos de investigación sí recibí orientación por parte de las cátedras, y un seguimiento, que consistía en lecturas del trabajo en proceso y correcciones antes de la entrega final. En el caso de los coloquios y las monografías, recibí menos orientación, lo que me generó mayor inseguridad, al no saber si lo que iba haciendo era correcto y cumplía con los objetivos de la materia. En el caso de las cátedras que brindan el seguimiento, me generó satisfacción concluir y presentar los trabajos, con la seguridad que brindan las relecturas y correcciones.

Hasta el momento, todos los escritos académicos que he realizado fueron enmarcados en el cursado de alguna materia. Algunos de ellos, sin embargo, sí fueron socializados en jornadas de estudiantes, y

algunas de estas publican los trabajos. En esta instancia siento mayor satisfacción porque al compartir el conocimiento, podemos aportar información nueva, fruto de nuestro trabajo a gente incluso de otras áreas, no específicamente de Letras, que pudieran interesarse.

Como podemos inferir de los dichos de Fernanda, ha tenido un itinerario de lectura y escritura muy interesante desde su alfabetización inicial. Manifiesta que aprendió a leer y escribir desde los cuatro años de edad por estímulo de su entorno familiar. Señala también que en su ingreso a la universidad no ha tenido mayores dificultades con los textos académicos, debido a que en la escuela secundaria había trabajado con algunas clases de estos. En particular destaca que, para egresar de la secundaria, debía presentar un *trabajo de investigación o tesina*. En tal sentido, su trayecto universitario ha implicado la apropiación gradual de las exigencias formales de la escritura académica.

Deja entrever también una tensión entre el placer de la lectura y escritura literaria -destacando la desatención que tiene esta última en la carrera- y el costo cognitivo que implica adentrarse en los niveles más alto del discurso académico.

Realiza un listado de doce trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, algunos de los cuales también han sido expuestos en jornadas estudiantiles externas. Destaca también la satisfacción que le han producido las ayudas pedagógicas explícitas de algunos docentes, frente a la incertidumbre que experimenta ante la falta de orientaciones de otros.

Cabe destacar que el desempeño académico de Fernanda ha sido excelente desde su ingreso en la universidad. En las asignaturas de los ciclos de investigación-acción ha obtenido óptimas calificaciones, gracias a los niveles logrados de apropiación de los contenidos disciplinares y al nivel de comunicación, a través de los modos adecuados de decir académicos del área disciplinar.

Caso 2 (Mónica)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos):

Lo que recuerdo de la escuela primaria es que me enseñaron a través de imágenes las letras y sonidos del alfabeto (esto en primer grado). Utilizaban un manual que se llama “Voy contigo”, en donde se encontraban diferentes tareas de escritura y de lectura.

En toda la primaria me costó leer en público, pero eso, curiosamente, sólo me pasaba con las producciones propias (las cuales disfrutaba escribir) como poesías y palabras alusivas a algunas fechas patrias o importantes.

En la secundaria, las experiencias de lectura y escritura fueron más gratificantes en el sentido de apropiación y goce. Me gustaba mucho escribir... Aunque, en general, los docentes no se encargaban de los procesos de lectura y escritura de alumnos con un afán comprometido.

En la universidad, en relación con la comprensión, me costó mucho la lectura de textos académicos. Yo venía de la secundaria con una experiencia, como dije, gratificante, y no me costaba la lectura y el estudio en general.

Transitar por el camino de las prácticas de lectura y escritura complejas que suponen los circuitos superiores de educación, es un proceso de crecimiento que depende de uno mismo y del otro, esto es, del docente que te acerca las herramientas teóricas y didácticas para que crezcas y de tu voluntad de aprehender lo que te ofrecen como capital simbólico. Esta última idea puede representar una idealización de la relación pedagógica, pero es enteramente real y básica.

Me recuerdo a mí misma hace 5 años, iniciando la carrera de Letras, enfrentándome a textos larguísimos, a una maraña de ideas que debía desentrañar y estudiar, a trabajos prácticos que tímidamente dejaban el apego a la tradición escolar; y me veo ahora “grande”, en los últimos peldaños, sintiendo que interioricé una parte importante de lo que tanto quise: la escritura académica y la investigación.

El primer acercamiento sistemático a las prácticas de lectura y escritura académica que tuve fue en primer año..., me costó. En relación a la lectura (la contracara dialéctica de la escritura), pensaba que tenía una lesión lingüística en el cerebro, que no había sido bien preparada en el secundario o que no tenía las capacidades necesarias para terminar de entender los textos argumentativos, que son los que circulan en los estudios superiores. Entraba en contradicción con la clase de estudiante que siempre había sido. Ahora entiendo que nunca tuve una lesión cognitiva, y no era una pésima estudiante, sólo ocurría que los paradigmas textuales y la polifonía de la argumentación eran novedades que no sabía manejar, que me costaba porque requieren procesos de aprendizajes diferentes, a los que no estaba habituada, y que reflexionar acerca de los por qué de los primeros fracasos servía para construir desde el error, y para aprender las claves necesarias para comenzar de nuevo.

La redacción de una ponencia, primer trabajo serio que debía realizar en la universidad, y más complejo que una monografía del secundario, no me resultó difícil en sí. Pero, confieso, los tiempos

de redacción y corrección fueron sistemáticos y extensos, para que uno pudiese crecer con esas instancias. Recuerdo a esa experiencia como un trabajo sencillo, muy apegado a la palabra del otro y no tanto a la producción personal. Esto, en la producción de trabajos de investigación no es muy productivo, se sabe, porque justamente en el diálogo de las diferentes perspectivas expuestas y en la que uno va erigiendo como hilo argumental está la riqueza de la investigación. Pienso, ahora, que se podría haber hecho un estudio más complejo del tema trabajado en esa ponencia... No obstante, el compromiso que tuvimos con mi compañera en la producción escrita fue grande, e hicimos hasta donde nuestro conocimiento de estudiantes iniciadas llegaba. Además, el sentimiento de estar a la altura de las circunstancias, de tomarnos con responsabilidad y seriedad el trabajo, fue también muy valorable y estimulante.

En los siguientes años de la carrera, la confección de una monografía fue un requisito de evaluación obligatorio de muchas materias. Pienso que vivir esa instancia como un “requisito más” para aprobar, le quita fuerza a la voluntad creadora y al compromiso que requiere el trabajo. Eso sumado a la falta de directivas claras y de buenas tutorías docentes que acompañen y valoren el trabajo de los estudiantes, pueden atentar en el desempeño de la escritura de un trabajo académico. En mi caso personal, hubo situaciones en las que me encontré con profesores que no daban un buen asesoramiento en las clases de consultas, y que a la hora de corregir lo hacían con criterios pocos rigurosos y con poco interés, llegando a decir “y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas”. Es claro que ahí las posibilidades de crecimiento escriturario están restringidas a una concepción rudimentaria, poco eficaz, que se impulsa desde el mismo docente.

Las experiencias de participación en los Congresos y Jornadas han sido también un antecedente muy importante para mi formación en la investigación y en la escritura académica. Desde primer año de la carrera, asistía anualmente a varios congresos. Al principio como asistente, hasta tercer año, lo cual sí sirve pero no enriquece demasiado, porque las vivencias entre participar como asistente y como expositor son abismalmente diferentes. Los procesos previos, los presentes en el momento de exposición, y los posteriores a ese tiempo son experiencias únicas. Las capacidades y destrezas de producción que puedes desarrollar con la escritura académica, siempre poniendo voluntad y compromiso, realmente te cambian. Te vas sintiendo un poquito más grande cada vez, y las satisfacciones son placenteras cuando un profesor que no conoces, uno de los muchos “grandes” que van a los Congresos, se acerca para felicitarte por tu trabajo, para exhortarte a que sigas formándote así, que vas muy bien siendo estudiante.

Cuando participé por primera vez como expositora en un Congreso estaba en cuarto año de la carrera (hasta entonces lo había hecho para diversas Jornadas Estudiantiles de las materias cursadas)...

El año pasado fue el punto máximo alcanzado en mis experiencias de escritura académica. Además de participar en Congresos como expositora, elaboré un artículo científico para una materia del ciclo superior... Este último trabajo fue una conquista personal, por aspectos subjetivos centrales, vinculados al interés en la materia, al problema/tema de la investigación que nació cursando esa signatura y, sobre todo, a la estima y respeto del equipo docente a cargo de la misma. Me gustó mucho la investigación que hice. Todo lo que fue el rastreo bibliográfico y el estudio del estado de la cuestión, fue apasionante. Creo que para la eficacia de la escritura académica, como más o menos esbocé anteriormente, tienes que tener un compromiso y deseo de crecer, de aprovechar los recursos que te brindan, y encontrar un tema que te despierte intrínsecamente el deseo de investigar y hacerlo bien. Es uno de los principales consejos que se postulan en la investigación, y yo lo viví así.

La decisión de saber qué pasaba con la escritura académica en una situación de examen, en esa instancia en la que los estudiantes muchas veces fracasamos o sentimos que no damos todo por el tiempo o por otras variables que pueden influir en esas dos horas donde el pasaje entre decir y transformar el conocimiento se hace clave, fue el motor de todo. Quería saber también qué era lo que se estaba haciendo en el país en relación a ese tema de la “alfabetización académica”... Sentía que ahora todo tomaba forma y entendía bien ese tema que me gustó mucho desde el secundario (la lectura y la escritura), y encontrarme discursivamente con profesionales de excelente nivel,... fue increíble.... En conjunto, todo me sirvió para dar forma a un trabajo de investigación que me apasionó.

El caso de Mónica contrasta con el primero en relación con el itinerario escolar previo al ingreso a la universidad y con el extrañamiento experimentado en los primeros años universitarios, en relación con los textos académicos, hasta el punto de llegar a pensar que tiene una “lesión lingüística en el cerebro”. Gradualmente va tomando conciencia de que este extrañamiento es producido por las muy diferentes interacciones con la lectura y escritura en la primaria, secundaria y universidad. De sus dichos, se infiere con mayor claridad la “brecha” entre estos niveles educativos y la introducción traumática que implica adentrarse en la cultura académica. Sin embargo, destaca también la importancia fundamental de las ayudas pedagógicas sistemáticas recibidas desde el primer año de la carrera y el valor positivo que otorga a

su participación asidua a congresos desde los primeros años universitarios, primero como asistente y luego como expositora. Es relevante, al respecto, el punto de inflexión que representa el exponer por primera vez un trabajo en un congreso, externo al entorno de las cátedras, por el nivel de compromiso genuino que exige, el *feedback* recibido en la comunidad disciplinar y la gratificación que todo esto implica.

Realiza un listado de siete trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, pero destaca como especialmente trascendentes la experiencia como expositora en un congreso nacional y la escritura del artículo de investigación, por el grado de compromiso asumido con el tema investigado.

Marca también diferencias, al igual que Fernanda, en el nivel de apoyo pedagógico de los docentes: destaca cómo el grado de involucramiento y de estímulo de algunos es decisivo para el progreso académico de los estudiantes, frente a las “directivas poco claras o rigurosas” de otros profesores que incluso desacreditan el potencial estudiantil (“y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas”).

Cabe señalar que Mónica ha desarrollado en su itinerario universitario un progreso altamente significativo. En la asignatura de primer año obtiene una buena calificación, fruto del esfuerzo sostenido. Pero es en la materia de cuarto año cuando logra una excelente calificación ya que realiza un salto cualitativo muy importante: logra apropiarse de los contenidos disciplinares, a través del propio proceso de escritura; logra experimentar la función epistémica de la escritura no solo desde la práctica sino también desde su propio proceso metacognitivo.

Caso 3 (Ana)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos)

Yo no pude ingresar al jardín de 5 por aquel entonces la única escuela cerca de casa se sorteaba para el ingreso, mis padres no tenían medios económicos para enviarme a un privado, al ingresar al (1º er) grado mi libro fue el Yo Solito ... La docente de 1º grado nos enseñó las primeras letras primero las vocales luego la M por aquellos tiempos se comenzaba a escribir con letra de carta, en 1º grado solo llegamos hasta la letra R.

Llegando el secundario... experiencia negativa materias que me enseñaron que no las recuerdo a pesar que fui la abanderada en mi colegio, hoy me atrevo a decir que estudiaba de memoria no recuerdo que estudiaba, porque era para el momento.

En mi trayecto universitario tuve experiencias positivas y negativas y docentes que me ayudaron a adquirir competencia en lecto escritura recuerdo que hubo una materia donde se trabajó mucho lo que es técnicas de estudio...

Mi fortaleza es mi dedicación, mis debilidades el tiempo me resulta corto cuando se me juntan los exámenes parciales y finales, a pesar que las horas que tengo para dedicarle las divido por materia, en cuanto a la pregunta ¿intenta solucionar tus debilidades? No porque parte del tiempo, trabajo, aprendí a organizarme con el corto tiempo.

Cuando produzco un escrito lo reviso varias veces, para rever si las ideas que quiero expresar están bien escritas, me paso que en algunos textos, que al volver a leer omito algunas frases produciendo incoherencia.

Realicé escrito académico y lo presente el mismo en un congreso. La sensación que experimenté a pesar que ya había realizado otras presentaciones de otros temas en jornadas fue tristeza mi trabajo está basado en mi experiencia laboral donde me desempeñé por 5 años como facilitador pedagógico en la cárcel de menores...

El caso de Ana es totalmente diferente ya que está marcado, desde los inicios de la alfabetización, por la carencia. Ana no puede asistir al jardín de infantes por razones económicas y, al parecer, su trayecto por la escuela primaria y secundaria no se caracteriza por las experiencias gratificantes. En la universidad, alternan las experiencias positivas y negativas.

Al pedirle de dar cuenta de los escritos académicos realizados, solo se refiere a tres trabajos finales y si bien manifiesta haber asistido a jornadas académicas, expresa la tristeza que le produjo exponer un trabajo; no explicita los motivos de tal frustración, pero deja entrever que el *feedback* recibido probablemente no ha sido positivo.

Como puede apreciarse en el propio testimonio metadiscursivo, el nivel de escritura de Ana no llega a las expectativas requeridas para un estudiante universitario. En tal sentido, la brecha entre su desempeño escriturario y el de Fernanda o Mónica es altamente significativo, no sólo en los modos de decir

académicos, sino también en las competencias básicas de lectura y escritura, además de los modos de dar cuenta de los contenidos disciplinares, con respecto a los cuales tiene nociones confusas e imprecisas.

Conclusiones

En el contexto de las investigaciones sobre escritura académica en los estudios superiores, este trabajo ha intentado aportar algunos datos para la discusión acerca de las alternativas para trabajar con ella en las aulas universitarias.

Al respecto, en esta oportunidad, hemos centrado la atención en la incidencia positiva de algunos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles, en particular, en aquellos que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad disciplinar, tales como la asistencia y exposición en encuentros científicos.

Hemos podido observar que, en el caso 2 analizado (Mónica), esta participación contribuye a transitar el pasaje del *extrañamiento* de la escritura académica hacia una etapa de *apropiación participativa*, la cual si bien no implica un nivel de dominio completo, significa un salto cualitativo tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

Por otra parte, el caso 1 analizado (Fernanda) ha mostrado la importancia fundamental del itinerario escolar previo para favorecer un pasaje más gradual y un fortalecimiento de las competencias académicas tanto en cantidad como en calidad.

De modo inverso, el caso 3 considerado (Ana) ha puesto en evidencia la incidencia negativa de los trayectos escolares previos, tanto por la carencia como por las experiencias poco gratificantes. Esto se ha visto reflejado en la falta de competencias académicas y disciplinares logradas.

Es de destacar también el papel de las ayudas pedagógicas en los procesos de apropiación participativa. Tanto Fernanda como Mónica plantean la importancia de las orientaciones sistemáticas, que ponen en evidencia -en algunos casos- un contrato didáctico que implica un compromiso genuino asumido por los docentes en los procesos de enculturación académica.

Cabe recordar que estas dos estudiantes han participado de ciclos de investigación-acción con proyectos de escritura académica, que parten de dos presupuestos fundamentales. El primero es la consideración de la investigación -desde el ingreso a la universidad-, como un modo válido de aprendizaje, ya que permite la articulación entre saber ajeno y saber propio, y entre teoría y datos de la realidad, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se reproduce. Como consecuencia de este proceso de investigación, el segundo presupuesto es la concepción de la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa que favorece la transformación de los aprendizajes, a la vez que permite comprender de qué modo se comunica el conocimiento científico en una comunidad disciplinar.

De este modo, los estudiantes de estos ciclos tienen desafíos auténticos de escritura académica: los principiantes producen ponencias -apoyados por un tutor-, que son socializadas en unas jornadas académicas; los avanzados producen una versión preliminar de un artículo de investigación que es discutido en un grupo de trabajo.

Si bien estas conclusiones no son definitivas, permiten sugerir algunas alternativas para mejorar la escritura académica en las aulas universitarias. Por un lado, la necesidad de promover apoyos institucionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, para garantizar la continuidad de las acciones didácticas iniciadas en los primeros años universitarios. Por otro lado, la importancia de favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas de su comunidad disciplinar, ya que contribuyen a configurar un sentido de pertenencia, a la vez que les van proporcionando herramientas teóricas y metodológicas para favorecer los procesos de apropiación de la cultura académica.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira N. de; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35, 129-148.
- Arnoux, E. N. de (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, 44(1). Recuperado de: www.escribirylectura.com.ar/cv-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf
- Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse. A genre based view*. Sidney: Continuum.
- Bhatia, V. y Gotti, M. (2006)(eds.). *Explorations in Specialized Genres*. Bern: Peter Lang.
- Blakeslee, A. (1997). Activity, Context, Interaction, and Authority: Learning to Write Scientific Papers In Situ, *Journal of Business and Technical Communication*, 1, 125-169.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-92.
- Bremner, S. (2012). Socialization and the Acquisition of Professional Discourse: A Case Study in the PR Industry. *Written Communication*, 29, 7-32.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of knowledge*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, Second Edition.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Buty, C. y Plantin, C. (2008)(Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Candlin, C. y Gotti, M. (2007)(eds.). *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang PG.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-116.
- (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 1 (11). Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.
- Ciapuscio, G. (2008). Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de la competencia genérica en el dominio académico, en Constanza Padilla y otros (Eds.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: subsección cátedra UNESCO, UNT.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*, París: PUF
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire-écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Díptyque*, 18, 11-42.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*, Rosario: Homo Sapiens.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, en Paula Carlino (ed.) *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Di Stefano, M.; Pereira, C. y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo y Seña*, 16, 119-136.
- Ding, H. (2008). The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre: Initiation of Graduate Students Into NIH Grant Writing. *Written Communication*, 1 (25), 3-52
- Eemeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Eemeren, F. van; Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, K. (2011). *Learning in Depth: A Simple Innovation That Can Transform Schooling*, Chicago: University Of Chicago Press.
- Erduran, S. y Jiménez Aleixandre, P. (2008). *Argumentation in Science Education*. New York: Springer.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Bern: Peter Lang.
- Hass, C. (1994). Learning to Read Biology: One Student's Rhetorical Development in College. *Written Communication*, 11(1), 43-84.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Jiménez Alexandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359-370.
- .(2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques, en Christian Buty y Christian Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, (43-74) Lyon: INRP.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación, en E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.) *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers (1ra. edición, 1959).
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing': Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 1 (25), 353-388.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- .(2012) *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, C. (1994). Genre as Social Action, en A. Freedman y P. Medway (Eds.) *Genre and the New Rhetoric* (20-36). New York: Francis and Taylor.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico, en Castelló, M. (coord.) (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (83-112). Barcelona: Graó.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Núñez Cortés, J. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, 2, 45-66.
- (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5 (10), 31-57.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (153-182), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.
- Parodi, G. (2007a). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40 (63), 147-178.
- .(2007b). *Linguística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- .(2008)(ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- .(2010)(ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/ Ariel.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- .(2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. Teun van Dijk (Ed.) *Discourse Studies*, (277-301), vol. IV. London: Sage Publications.

- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Pollet, M-C. y Piette, V. (2002). Citation, réformulation du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 165-179.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing, en Charles McArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (111-128), Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-69.
- (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la Educación Superior: el caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. *Contextos de educación*, 1 (11). Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, C. (2009). Exploring Notions of Genre in *Academic Literacies* and Writing Across the Curriculum: Approaches Across Countries and Contexts, en Bazerman, C.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (Eds.) *Genre in a Changing World* (395-423). Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Shklovski, V. (1917). El arte como artificio, en Todorov, T. (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (55-70), Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ungerfeld, R. (2004). La investigación como soporte de actividades de enseñanza universitaria. *Contexto educativo*, 30, año V, 11-22.
- Vázquez, A.; Matteoda, C. y Rosales, P. (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y Vida*, 1, 18-29.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Constanza Padilla es profesora y doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Se desempeña como profesora titular de *Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística* (Facultad de Filosofía y Letras, UNT) y como directora del doctorado en Letras de la UNT. Es investigadora independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina (CONICET) y en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Además, es directora del proyecto PIUNT 26/H533 (tipo A) (2014-2018) *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS CONSIGNAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN RECURSOS NATURALES RENOVABLES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL (UNPA)

Nora Isabel Muñoz

norayricardo@speedy.com.ar

Susana Bahamonde

susba210@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Río Gallegos-ARGENTINA

Resumen

La abundante bibliografía especializada sobre el estudio de las consignas en la enseñanza (Riestra, 2008; Stagnaro y Navarro, 2013; Zunino y Muschietti, 2013; entre otros) es un índice de la importancia que se le asigna a tales actividades en la organización, transmisión y eventualmente creación del conocimiento en todos los niveles educativos. En este caso nos ocuparemos de hacer un rastillaje exploratorio acerca de las consignas de escritura a lo largo de la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (IRNR) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), con el objetivo de indagar en qué medida promueven o no la mera acumulación de la información, su transferencia por paráfrasis o su transformación creativa, siguiendo la ya conocida ruta señalada por Scardamalia y Bereiter (1992) desde el “decir” hasta el “transformar” el conocimiento. Para ello nos focalizaremos en describir modos de formulación de las consignas, el nivel de complejidad cognitiva implicado y gradación en el aumento de exigencias intelectuales requeridas. Podemos adelantar que en las materias iniciales de la carrera relevamos una muy baja proporción de consignas de escritura, limitadas a la tarea de “rotular” partes de algún objeto dibujado o escribir un pequeño “epígrafe explicativo” debajo de esquemas. Sin embargo, en los últimos años de la carrera se incluyen amplias y complejas actividades de escritura, como por ejemplo “planificar” programas de educación ambiental, “evaluar” la factibilidad de un proyecto de manejo ecoturístico o “elaborar normas” para el aprovechamiento sostenible de una especie, que conforman verdaderos géneros profesionales, propios de las tareas específicas para las que se capacita al egresado. El estudio de las consignas de escritura se constituye, así, en una vía importante de acceso al conocimiento de los géneros, académicos y profesionales que se promueven en esta carrera, tema que será objeto de estudio de una futura investigación.

Palabras clave: consignas de escritura - géneros discursivos - Ingeniería en Recursos Naturales Renovables

Introducción

En la organización, transmisión y eventual creación de saberes en todos los niveles educativos las consignas de trabajo que el docente destina a sus alumnos cumplen un rol sustancial, guiando, proponiendo, indicando y a veces estimulando la creatividad en situaciones de aprendizaje y/o evaluación. En la carrera de IRNR, las tareas que se demandan son múltiples: manipulación de instrumentos, elaboración de objetos, diseño de bocetos, cálculos matemáticos, interpretación de tablas o diagramas, y redacción de textos, entre otras. Las actividades de escritura suelen ser la culminación de algunas de las otras actividades, ya que los resultados obtenidos habitualmente deben ser comunicados a través de enunciados escritos. El estudio de las consignas de escritura dentro de este ámbito específico nos abre las puertas, entonces, a dos perspectivas de análisis. En primer lugar, desde una mirada pedagógica, intentamos acceder a los modos de comunicación de esos saberes disciplinares, indagando sobre el tipo de conocimiento que las consignas de escritura propician: acumulación de información, transferencia por paráfrasis o transformación creativa (Vázquez, 2007: 7); ya la gradación en el nivel de complejidad cognitiva implicado (Zunino y Muschietti, 2013: 39). En segundo lugar, desde una mirada discursiva, nos proponemos obtener un mapa esclarecedor sobre los trayectos recorridos hasta llegar a la configuración de los géneros discursivos académicos y profesionales promovidos, teniendo en cuenta esa dimensión retórica de cuya importancia la comunidad científica es, o debería ser, cada vez más consciente.

En esta ponencia nos ocupamos de hacer un rastillaje exploratorio de las consignas de escritura a lo largo de la carrera de IRNR de la UNPA, indagando sobre los hitos de un recorrido de aprendizaje a lo largo de la conocida ruta señalada por Scardamalia y Bereiter (1992) desde el “decir” hasta el “transformar” el conocimiento.

Corpus

Constituimos un corpus que agrupa los trabajos prácticos (TP) de dos asignaturas de primer año: Biología General y Sistemas Naturales; una de tercero, Ecología; y otra de quinto año, Manejo de Fauna.

Resultados

Como primera observación interesante es necesario destacar una uniformidad llamativa en las cuatro asignaturas estudiadas respecto de la elaboración de sus respectivos trabajos prácticos, reunidos en forma de cuadernillo, y organizados de manera muy ordenada aproximadamente bajo la misma estructura: título, objetivos, materiales, bibliografía, conceptos básicos y ejercicios. Creemos que esto facilita el aprendizaje en cuanto a que familiariza al alumno con un tipo de andamiaje de enseñanza homogéneo, que no le exige reinterpretar las intenciones “últimas” de cada docente, en cada cambio de asignatura. Por otro lado nos permite monitorear la escala de complejidad cognitiva en un corpus en donde muchas variables se mantienen prácticamente constantes, lo que da mayor fiabilidad a los resultados obtenidos.

En Biología General la primera operación cognitiva solicitada consiste en **identificar** las partes componentes de un microscopio y **rotularlas**:

A través de la lectura de las partes componentes del microscopio, identifíquelas en el aparato y rotule el esquema adjunto.

Consigna N°1

Más adelante comienzan actividades más complejas como la que ilustra la siguiente consigna, donde la principal acción es la de **observar**, **dibujar** lo observado e interpretarlo **indicando** los aspectos identificados:

Observación de células de la mucosa bucal.

Observe el preparado histológico, ubíquelo en la platina del microscopio y enfoque con el menor aumento, cambie luego a un aumento mayor y recorra la preparación hasta ubicar las células a observar. Dibuje una de las células. Indique: núcleo, citoplasma, membrana citoplasmática y el aumento que ha empleado en la observación.

Aumento.....

Consigna N°2

La actividad de escritura sigue siendo mínima, pero la cantidad de otras habilidades manuales y cognitivas requeridas son mayores porque requieren un manejo de vocabulario específico y de identificación que hacen que esta consigna resulte de estructura compleja, aunque de tipo cerrada (es admisible sólo un tipo de respuesta). Otra forma verbal utilizada para referirse a la escritura, además de la de “rotular” y “escribir”, es la de “identificar” y “colocar nombres”.

La exigencia cognitiva aumenta cuando además de solicitar identificación de diferentes morfologías, estructuras y formas se demanda observar distintas fases de células en proceso de división, para lo cual se solicita esquematizar el proceso y escribir debajo la fase correspondiente:

Dibuje 4 compartimientos sobre una hoja de papel. Estos representarán células. Escriba sucesivamente en cada una: profase, metafase, anafase y telofase...

Consigna N°3

En consignas posteriores la actividad de escritura aumenta mínimamente, al recurrir a preguntas simples, cuyas respuestas pueden adoptar la forma de una oración completa:

Ubique las vellosidades. Algunas se observan en corte longitudinal y otras en corte transversal. Identifique su epitelio.
¿Qué forma tienen sus células? ¿Qué posición ocupa el núcleo? ¿Cuántas capas de células forman el epitelio?

Consigna N°4

Además de indagar sobre forma, posición y cantidad, a continuación se pregunta sobre la **función**, lo que complejiza la operación mental demandada:

Entre las células epiteliales encontrará otras células redondeadas y claras. Son las células caliciformes.
¿Qué función cumplen?

Consigna N° 5

Y posteriormente se agrega una operación que exige una inferencia para **clasificar** el tipo de epitelio en cuestión:

De acuerdo a las características que presenta este epitelio, determine de qué tipo se trata.

Consigna N° 6

En trabajos prácticos posteriores, se solicita al alumno **justificar** respuestas que se dan por adelantadas, a partir de una pregunta indirecta, como el siguiente caso:

Observación de un frotis de sangre.
Justifique por qué es un tipo de tejido conectivo.

Consigna N° 7

O sin orientar hacia la respuesta correspondiente, como en este otro:

¿En cuál de las estructuras observadas macroscópicamente en el corte longitudinal del riñón se forma la orina definitiva? Justifica.

Consigna N° 8

Finalmente la consigna de escritura más amplia pide **relacionar** estructura con función, en donde la exigencia cognitiva es mayor, aunque sin dar precisiones en cuanto a lo que implica “relacionar”:

¿Qué características tiene el intestino delgado? ¿Qué relación hay entre la estructura y la función que cumple?

Consigna N° 9

Lo que debemos tener en cuenta es que las operaciones implicadas en las últimas 5 consignas citadas representan cuantitativamente un porcentaje ínfimo respecto de las anteriores, lo que se verá reflejado en los cuadros que ofrecemos en el apartado siguiente.

En la otra asignatura de 1° año, Sistemas Naturales, la actividad de escritura casi exclusiva es la de **describir**, a partir de interpretaciones de datos provistos por cartas topográficas, mapas, GPS, satélites y aplicaciones de *softwares* especiales. El peso de la actividad principal recae entonces sobre la lectura de esa información transmitida por sistemas multisemióticos. Es así que en el TP 1, sobre 14 consignas solicitadas sólo 3 refieren a actividades de escritura: **sintetizar** y **describir**. A mediados del desarrollo de los TP se emplea una consigna más abarcadora como la de **informar**, siempre basada sobre operaciones de descripción. Finalmente en el último TP se pide vincular teoría con práctica real y emitir a partir de allí una valoración de lo observado, siguiendo el criterio de la constatación o no de equilibrio en el sistema analizado:

En este Práctico Ud. visitará un establecimiento de la localidad de Río Gallegos que desarrolla como actividad productiva la horticultura [...] La visita tiene por objeto entrar en contacto y familiarizarse con este sistema de producción. Una vez finalizada la misma, Ud. deberá:

A) Elaborar un informe de carácter descriptivo, el que contendrá los siguientes puntos:- Principal actividad que desarrolla el establecimiento. -Superficie total del Establecimiento.-Productos que comercializa.-Tecnología Utilizada: a) Tipo de invernáculos. b) Sistema de riegos [...] etc.

B) Retome los conceptos desarrollados durante los teóricos, y en función de la visita realice un esquema de sistema intensivo, indicando las entradas y salidas del mismo. Determine a su criterio si el sistema está en equilibrio (POPOLIZIO, 1987)

Consigna N° 10

El docente menciona específicamente la fuente bibliográfica a considerar, y “de este modo establece de forma explícita el grado de especificidad y exhaustividad que se requiere en el manejo de la información” (Zunino y Muschietti, 2013:30).

En esta asignatura se revela un interés marcado por conducir la actividad de escritura de los alumnos, presentando desde el inicio tres tipos de guías de informes, discriminados según su propósito: 1) para la elaboración de un informe científico; 2) para un informe de campo; 3) para trabajos prácticos de gabinete. En la primer guía se muestra preocupación no sólo por aspectos formales y léxico-gramaticales sino también por características discursivas y pragmáticas (intencionalidad del informe, posible lector, etc.)(Navarro y Moris 2012:151). Sin embargo, constatamos que estas guías que ocupan las primeras páginas del cuadernillo están bastante descontextualizadas o desprendidas de los TP que efectivamente se llevan a cabo en esta instancia de primer año, y parecen cumplir más bien un rol propedéutico, ya que sólo en tramos más avanzados de la carrera podrían ser implementadas en forma acabada.

Avanzando hacia el trayecto intermedio de la carrera nos encontramos con la asignatura Ecología, de tercer año, donde se solicita concretamente un trabajo de redacción monográfico, exigido como instancia de aprobación final de la materia, para el cual se ofrecen pautas de escritura diferentes de las presentadas en las guías anteriores. El problema se plantea porque, además de ser menos detalladas, adolecen de algunas inconsistencias, como por ejemplo proponer la revisión bibliográfica como “eje de la monografía”, y luego preguntar en las conclusiones si se cumplieron las expectativas de “lo propuesto inicialmente”, lo que nunca fue consignado anteriormente ni como hipótesis ni como objetivos:

Ecología 2013- Normas para la presentación y redacción de monografías

1- CONTENIDO [...]

2- NORMAS DEL CONTENIDO:

Título de la monografía: No muy largo (20 palabras o menos). Indica el contenido de manera precisa.

Introducción: Incluye la problemática o asunto estudiado. Resalta la importancia del tema. Expone los alcances y limitaciones del estudio realizado.

Revisión bibliográfica: Es el eje de la monografía. Pone en contexto toda la información que se obtuvo o relevó. Da una idea concreta del estado del conocimiento de la temática elegida. Se incluyen las citas más importantes del tema

Discusión: Se enfatiza lo más importante de todo lo estudiado o investigado. Se relacionan los hechos encontrados y se proponen explicaciones de lo hallado. Se discuten, oponen o reafirman las opiniones de las distintas fuentes (autores) consultadas.

Conclusiones: Se informa si lo propuesto inicialmente cumplió con las expectativas o no.

Bibliografía: Se enumeran todos los trabajos publicados citados en el texto. Las referencias bibliográficas deben contener los elementos básicos necesarios que ayuden a identificar la publicación adecuadamente: Autor, Año, Título y Fuente (Editorial y lugar de publicación).

Consigna N° 11

A nuestro entender, las orientaciones para la elaboración del trabajo resultan algo vagas o imprecisas: desde el rótulo de “monografía”, tan amplio que no especifica si se trata de un informe científico, de campo, o trabajo práctico -tal como se discriminaba en las guías de primer año- hasta la expresión “poner en contexto la información que se obtuvo” que no aporta precisiones acerca de qué información se trata, cómo se obtuvo, y en relación con qué parámetros debería ponerse en relación. Asimismo, desconcierta un poco que se enfatice sobre la “discusión bibliográfica” como “eje” de la monografía, con alusión al “estado del conocimiento” e “inclusión de las citas más importantes del tema” que pueden ser discutidas o reafirmadas-actividades indudablemente especulativas-en alternancia con frases que refieren a “información” y “hechos” que deben ser explicados. Solamente con un fuerte acompañamiento presencial por parte del docente el estudiante podrá resolver las dudas que tal secuencia de tareas despierta.

Finalmente, examinamos a fondo las propuestas de escritura de la asignatura Manejo de Fauna, integrante del grupo de materias finales de la carrera. Sus TP mantienen el formato, en líneas generales, de los anteriormente comentados, pero la cantidad y calidad de sus consignas de escritura toman la delantera en cuanto a complejidad y extensión. Antes de entrar de lleno en el TP 1 se le adelanta al alumno cuál será la actividad a desarrollar en el transcurso del dictado, que culmina en una propuesta por escrito y su defensa oral, al finalizar el cuatrimestre. Para ello el docente provee una primera guía general para la elaboración de tal trabajo escrito con 9 ítems, de los cuales 3 demandan **identificar** (especies, requerimientos, actores); 4 requieren **describir** y **exponer** (objetivos, acciones de intervención, información de campo); 1 demanda **establecer un cronograma**; y 1 es una consigna clara de **argumentación**: “Justificación de la elección de la especie a manejar”.

A continuación resulta muy interesante comprobar que el TP 1 está dedicado a desarrollar el conocimiento de los criterios de elección de la especie a manejar, en función de los objetivos propuestos. Es decir, comienza por proveer recursos para fundamentar o argumentar la elección inicial, que es el punto de partida del trabajo. No requiere actividades prácticas, sino un trabajo en grupo de discusión y análisis de bibliografía, cuya lectura está orientada por preguntas con respuestas que deberán ser volcadas en un trabajo por escrito y expuestas posteriormente bajo la técnica de diapositivas:

Lectura y puesta en común de capítulos del libro *Manejo de Fauna Silvestre en la Argentina. Programas de Uso Sustentable* (Bolkovic y Ramadori, Eds. 2006), que aborda diferentes especies de la fauna argentina, sus problemáticas, propuestas o planes de manejo vigentes.

Se deberá conformar grupos de 3 alumnos, proceder a la lectura del material bibliográfico e indicar: Especie manejada: criterios para su elección

a)¿Cuáles son los objetivos del manejo? b)¿Qué tipo de manejo se aplicó en el caso de estudio (activo directo o indirecto/pasivo)?c) ¿Se explicita alguna técnica de manejo? d)¿Se plantea la realización de monitoreos? e) ¿Cuáles?

Presentar un escrito de no más de 3 páginas A4, letra Arial 12 a simple espacio y una exposición oral con no más de 5 diapositivas.

Consigna N°12

El estilo de presentación de la consigna es impersonal, con uso del “se” (*se deberá conformar*) e infinitivos (*indicar, presentar*).

En un TP posterior se presentan medidas cuantitativas de la biodiversidad, para aplicar a la conservación o monitoreos ambientales. Se les da a los estudiantes un problema a resolver (“establecer un área protegida”), exigiéndoles la explicitación de objetivos claros. Hay un andamiaje que guía cuidadosamente los aspectos técnicos:

Para ello, Ud. deberá:

a.- Calcular la riqueza de aves y diversidad específica de cada uno de los humedales mediante la aplicación del índice de Shannon.

b.- Determinar si existen diferencias significativas entre la diversidad obtenida para cada ambiente analizado.

c.- De acuerdo a los resultados obtenidos y el análisis comparativo de la composición de especies de cada ambiente ¿Qué recomendaciones realizaría? ¿Qué ambiente sería de mayor prioridad para conservar? ¿Por qué? ¿En qué se basa para realizar su recomendación?

d- ¿Considera que con la información brindada a partir del cálculo de índices de diversidad, es suficiente para tomar recomendaciones al respecto?

Consigna N°13

En este caso hay un acercamiento al estudiante, a quien se dirige personalmente la propuesta, mediante la 2° persona del singular. Todo esto configura una secuencia que comienza por la **aplicación** de saberes internalizados previamente (cálculo y comparación de resultados), a partir de los cuales el estudiante debe extraer resultados que servirán de **fundamentos** para sus recomendaciones finales, en vistas a una propuesta de intervención. Es de destacar la pregunta final que demanda la opinión del alumno sobre la insuficiencia o no de la información obtenida para el logro de los objetivos, en cuanto al coste cognitivo alto que tal pregunta exige.

En tareas posteriores se profundiza en la complejidad de los trabajos de **interpretación** de gráficos y la subsiguiente **extracción de conclusiones**. También se retoma la necesidad de elaborar objetivos y propuestas de “recomendaciones”, a lo que se le suma la capacitación para **predecir** situaciones futuras a partir de la introducción de “nuevos valores hipotéticos” en ciertos modelos de simulación. En todos los casos no se pierde de vista la necesidad de tener claros los objetivos perseguidos para elegir el método más adecuado.

Un trabajo muy completo se plantea en el siguiente TP: se trata de un proyecto de uso ecoturístico en la Isla Deseada (Pcia. de Santa Cruz). Se les propone a los alumnos que elaboren una propuesta de manejo turístico de la isla que evite impactos negativos sobre las aves. Hay 5 preguntas iniciales que guían el comienzo del proyecto, para solicitar luego un esquema sintético de abordaje del problema y el señalamiento en un mapa de los lugares por donde recomendarían desarrollar las actividades previstas:

- 1.¿Qué tipo de información necesito conocer para dar una respuesta?
- 2.¿Qué tipo de información puedo generar que le permita brindar pautas de uso conservacionista en el lugar?(Productos generados)
- 3.¿Cómo deberá trabajar en el terreno para obtener dicha información?
- 4.¿Podría llegar a rechazar el proyecto?
- 5.¿Convendrá usar indicadores faunísticos? ¿Para qué?
- 6.Elabore un esquema sintético de cómo encararía el trabajo
- 7.Indicar en un mapa donde recomendaría desarrollar las actividades previstas.

Consigna N°14¹

A continuación se hace un listado de: 1) las actividades previas al trabajo de campo; 2) las actividades a desarrollar en la isla, 3) las actividades a realizar en el gabinete. Estas últimas consisten en un informe escrito sobre los trabajos realizados en la isla, para el cual se debe seguir un formato textual definido, al que se le agregan indicaciones formales de presentación y el requisito de acompañar el escrito con ilustraciones fotográficas; todo esto bajo un tratamiento, en este caso, impersonal:

El informe debe constar de:

1. Introducción
2. Metodologías utilizadas
3. Resultados obtenidos
4. Propuesta para el trazado del sendero (Ubicación, esquema), definiendo zonas con distinta categoría de uso en función de los resultados obtenidos
5. Pautas generales para el manejo ecoturístico de la isla
6. Conclusiones

La presentación se realizará en Word, con letra Arial 12 puntos y en soporte papel (hoja tamaño A4). Deberá acompañarse con ilustraciones fotográficas).

Consigna N° 15

Como podemos ir viendo, en esta última asignatura la casi totalidad de las consignas proponen situaciones hipotéticas de problema-solución, requiriendo a los alumnos que se posicionen en un rol determinado:

1. Ud. ha sido contratado por una Institución gubernamental encargada del manejo de la fauna silvestre y se enfrenta al siguiente problema ambiental: [...]

¹En esta consigna son llamativos los cambios en la manera de interpelar al alumno, poniéndose en su lugar a partir de la 1ª p. (pregunta 1), para girar bruscamente a la 2ª p. a mitad de la pregunta 2, y continuar en 2ª p. hasta el final, incluyendo un verbo en infinitivo en la última. No nos permite sacar conclusiones demasiado relevantes, aunque podemos conjeturar que esta vacilación podría responder a la preocupación del docente por acompañar al alumno de la mejor manera en su aprendizaje.

2. Ud. ha sido contratado por la Dirección de Fauna Silvestre de la provincia para sugerir cuál de los tres humedales sería conveniente proteger [...]
3. La Dirección de Fauna desea evaluar la factibilidad del proyecto en su aspecto ambiental, a fin de evitar impactos negativos sobre las aves. Para ello, decide contratar a los alumnos de Manejo de Fauna de la UNPA, quienes deberán efectuar los estudios necesarios y elevar una propuesta de manejo de la Isla.

Extracto de consignas varias

A este posicionamiento enunciativo se le agregan objetivos y conclusiones que apuntan a una recomendación de propuestas de intervención concretas. En este sentido, podemos decir que se despliegan estrategias de escritura semejantes a las relevadas por Lewis y Starks (1997, citado en Bengochea y Natale, 2013:46) para institutos politécnicos, en cuanto a la reconstrucción de actividades situadas, en las que quedan muy definidas la problemática a resolver y las coordenadas de enunciación, en contraste con otras disciplinas, como la sociología -según mencionan los autores citados- en las que se tiende más al tratamiento de temas teóricos y de manejo de bibliografía especializada. Al respecto corroboramos una actitud positiva de parte de los docentes en cuanto manifiestan gran conciencia de que “escribir constituye un proceso socialmente situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (Castelló, 2002, citado en Zunino y Muschietti, 2013:23)

Sumándose a esta preocupación por los parámetros de la situación de escritura, destacamos una atención cuidadosa respecto de instrucciones de escritura consignadas en un anexo titulado “Consejos para escribir propuestas”, que resulta un verdadero compendio retórico de orientaciones para escribir propuestas “exitosas” de solicitud de subsidios a organizaciones privadas o públicas. Desde consejos dirigidos a gestionar el primer contacto inicial con la organización correspondiente, pasando por cuestiones de estilo (dentro de las cuales se aconseja “ser conciso, breve, no repetir y no filosofar”), los consejos culminan con la provisión de una estructura textual muy detallada y consistente que tiene en cuenta constantemente al llamado **revisor** de la propuesta, como destinatario principal al que hay que “convencer”:

- ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA: Una buena propuesta requiere de una buena estructura [...] Si la estructura no está indicada, puede seguir un formato general como el que se explica a continuación.
- 1.- Introducción [...] Para convencer al revisor de la importancia del proyecto se deben establecer clara y brevemente los objetivos.
 - 2.- Métodos: En la descripción de los métodos Ud. debe convencer al revisor de la factibilidad del proyecto y de su capacidad para llevarlo a cabo.
 - 3.- Zona de estudio: [...] demuéstrele al revisor que Ud. está familiarizado con esa zona o región
 - 4.- Cronograma de actividades
 - 5.- Resultados y evaluación
 - 6.- Presupuesto
 - 7.- Hojas de vida de los solicitantes
 - 8.- Resumen (Abstract)

Consigna N°16

El anexo finaliza con lo que se denomina “Algunas sugerencias” que completan y detallan operaciones de escritura muy heterogéneas, involucrando no sólo el proceso de escritura en sí (revisión, lectura por otros) sino actitudes de apertura y aprovechamiento de las críticas, sin olvidar aspectos más teóricos como la actualización bibliográfica:

...escribir el borrador y hacerlo leer y criticar por otros, incorporar las sugerencias recibidas, asegurarse la corrección gramatical en el uso del idioma utilizado, si no es el propio, garantizar la actualización de la revisión bibliográfica [...]

Consigna N°17

Tanto los consejos anteriores como las sugerencias apuntan claramente a la inserción laboral del futuro egresado. Constatamos así un posicionamiento de gran compromiso de parte del docente por transmitir no sólo saberes académicos sino información práctica, algo así como un “saber hacer”, que abre las puertas a las reglas de la competitividad laboral en esta especialidad, más allá de la formación académica en sí.

Hemos dado hasta aquí un pantallazo de algunos de los géneros enseñados en esta asignatura del final de la carrera, a los que agregamos, sólo por mención, dos más: elaboración de programas de educación ambiental y proyectos de reglamentación de normas para el manejo de fauna silvestre, que introduce el tema del marco legal en la disciplina. Todos son géneros que demandan una importante práctica de escritura, con fuerte un componente de transformación y creatividad por parte del alumno.

Algunas cifras significativas: del Decir al Transformar

En el modelo del *decir* el conocimiento la escritura es lineal, reproduciendo lo que se sabe previamente. En el polo opuesto está el *transformar* el conocimiento, como creación y descubrimiento, en el que se combinan no sólo el *qué decir*, sino el *cómo*, con *qué propósito* y dirigido *a quién*. En esto consiste la función epistémica de la escritura, que incluye tareas de planificación, textualización y revisión. Algunos autores proponen tres momentos discretos dentro de ese *continuum*: “acumulación de información, transferencia por paráfrasis o transformación creativa” (Vázquez, 2007:7). Hemos adaptado esta clasificación según las necesidades de nuestro corpus, lo que nos ha demandado subdividir el primer momento entre las operaciones de *decir* y *describir*, esta última como operación que complejiza en un grado mínimo a la primera. A estas dos les agregamos el momento intermedio que incluye tanto *parafrasear* como *aplicar*, y mantener el último momento como *transformación creativa*. Hicimos un esfuerzo de simplificación para clasificar todas las consignas relevadas dentro de alguna de estas categorías, pero los resultados justificaron tal tarea. Es así que obtuvimos un panorama amplio y revelador del recorrido cognitivo que atraviesan los alumnos a través de las 4 asignaturas seleccionadas, que esperamos ilustrar con las tablas que presentamos a continuación:

	Consignas de escritura	Otras consignas	Totales
Biología General (1º año)	57 (25,5%)	167 (74,5%)	224 (100%)
Sistemas Naturales (1º año)	11 (17%)	54 (83%)	65 (100%)
Ecología (3º año)	12 (22%)	43 (78%)	55 (100%)
Manejo de Fauna (5º año)	57 (40%)	85 (60%)	142 (100%)
Sub Totales	137 (28 %)	349 (72%)	486 (100%)

Tabla 1: Consignas de escritura en relación a o tras consignas, por asignatura

En la Tabla 1 observamos que el relevamiento de los TP de las cuatro asignaturas estudiadas dio un total de 486 consignas examinadas. De ellas solamente 137 (28%) implican actividades de escritura. Si desagregamos la frecuencia de consignas de escritura por materia, nos da como resultado que el 25,5% corresponde a Biología General, el 17 % a Sistemas Naturales, el 22% a Ecología y el 40 % a Manejo de Fauna. Es decir que la mayoría aparecen en la primera y en la última asignatura; sin embargo, como veremos, la naturaleza *cualitativa* de las mismas es opuesta, al tener en cuenta su complejidad y el tipo de conocimiento que promueven. El porcentaje de Biología General resulta a primera vista bastante alto, pero en realidad responde a tipos de consignas que solamente promocionan acumulación de información, como “rotular”, “dar nombre”, “designar”, que se expresan por una palabra o un sintagma, en tanto que las consignas de la última materia exigen un compromiso cognitivo alto: “elaborar una monografía” “redactar una norma reglamentaria” o “elaborar un programa de educación ambiental”. Por otro lado, además de tener un peso cualitativo mayor, las consignas de Manejo de Fauna casi duplican cuantitativamente al promedio del resto (40 % *vs.* 21,5%). Es así que en esta asignatura la consigna de mayor frecuencia en términos absolutos es la de “escribir” (como infinitivo o como verbo conjugado, y sus sintagmas sinónimos: “formular una propuesta escrita”, “elaborar una monografía”, “elaborar un norma reglamentaria”).

A continuación, en la Tabla 2, veremos datos que nos orientan sobre la progresión en el recorrido cognitivo implicado, a lo largo de las asignaturas:

	Decir	Describir	Aplicar	Transformar	Totales
Biología General (1º año)	49 (86%)	4 (7%)	2 (3,5%)	2 (3,5%)	57 (100%)
Sistemas Naturales (1º año)	2 (18%)	6 (55%)	1 (9%)	2 (18%)	11 (100%)
Ecología (3º año)	0 (0%)	1 (8%)	7 (58%)	4 (33%)	12 (100%)
Manejo de Fauna (5º año)	0 (0%)	10 (17,5%)	2 (3,5%)	45 (79%)	57 (100%)
Sub totales	51 (37%)	21 (15%)	12 (7%)	53 (38,5%)	137 (100%)

Tabla 2: Consignas de escritura discriminadas por operaciones cognitivas, por asignatura

Una desagregación por asignatura nos permite visualizar algunas tendencias interesantes: en Biología general hay un porcentaje elevadísimo (86%) de consignas que sólo exigen una actividad cognitiva de reconocimiento e identificación (“decir” el conocimiento). Como dijimos anteriormente, también hemos tenido en cuenta aquellas que comprometen un trabajo un poco más complejo, tales como la de “describir” (7%).

En Sistemas Naturales, las consignas que sólo promuevan el “decir” representan el 18%; mientras que las que demandan actividades un poco más complejas como “describir” ocupan el lugar preponderante (55%). El momento intermedio de escritura perifrástica (“resumir”) representa el 9 % y el de transformación el 18%. Como podemos ver, aumenta una leve exigencia: del mero “rotular” al “describir”, y se incluye un momento que no aparece en Biología General (el de transferencia por perífrasis), en tanto que aumenta el porcentaje de actividades de transformación.

La asignatura Ecología, que ocupa un lugar intermedio en la carrera, presenta los siguientes resultados: no se requieren actividades del mero “decir”(0%); sí las de “describir”, pero sólo ocupan el 8%; el porcentaje preponderante está representado por la “transferencia por perífrasis” (58%) y las de “transformación” suben a un 33%.

Por último, la asignatura Manejo de Fauna arroja los siguientes porcentajes: inexistencia de actividades del “decir” (0%); actividades de “describir” (17,5%); actividades de “transferencia por perífrasis” (3,5%) y amplia mayoría de actividades de “transformación del conocimiento” (79%).

Para tener una idea global de las operaciones cognitivas propiciadas por las cuatro materias estudiadas, observamos los subtotales y vemos que las que propician acumulación de información (*decir + describir*) representan el 52 %; las que demandan una transferencia por paráfrasis o aplicación (*resumir/ sintetizar/ aplicar*), un 9% y las que promueven una transformación creativa (*redactar monografía/ proponer intervenciones, etc.*), un 38,5%.

La lectura que podemos realizar de los datos señalados nos permite visualizar que en los extremos de la matriz (primera celda a la izquierda vs última celda a la derecha, recorrido señalado por una flecha) se ubican los porcentajes mayores: un 86% de “decir” en Biología General frente a un 79% de “transformar” en la asignatura Manejo de Fauna. En los tramos intermedios se puede seguir un itinerario que responde, aproximadamente, a un aumento progresivo de la complejidad cognitiva requerida.

No se debe olvidar, sin embargo, que nos estamos deteniendo en el análisis de las actividades de escritura, por lo cual no ingresan en esta cuantificación la altísima proporción de operaciones matemáticas y de otro tipo que responden a lo que rotulamos como “aplicación de conocimientos”. Asimismo, nos restaría explorar otras cuatro asignaturas, que preceden a la de Manejo de Fauna, con características semejantes, en cuanto también se titulan “Manejo de...” (Recursos Hídricos – Recursos Bioacuáticos – Bosques – Pastizales) a fin de indagar el lugar que se le ofrece a la escritura en tales asignaturas. Hecha esta salvedad, y ateniéndonos al corpus que manejamos en esta oportunidad se podría recomendar al respecto un desarrollo más escalonado de las actividades de transformación del conocimiento, para evitar el salto abrupto del 33% de Ecología al 79% de Manejo de Fauna. A primera vista aparece una acumulación, en esta última materia, de propuestas de escritura de una llamativa variedad de géneros, que quizás convendría ir regulando más espaciadamente en las asignaturas anteriores, lo que -de todos modos- queda pendiente de corroborar.

Otro dato que llama la atención es que las asignaturas estudiadas presentan consignas prácticamente privativas de cada una; es decir, las que predominan ampliamente en una asignatura aparecen poco o nada en las otras. Por ejemplo, en Biología General el 85% son consignas que promueven las acciones de observar - dibujar - identificar - rotular, actividades que prácticamente no tienen ningún peso en Ecología

y en Manejo de Fauna. A su vez, en Ecología, más del 58% son consignas que no tienen ocurrencia en las otras asignaturas².

Conclusiones

Como conclusiones y apertura de nuevas líneas de exploración diremos que, excepto en Biología General, en la carrera de IRNR se le concede un lugar importante a las actividades de escritura. Hay espacio, sin embargo, para proponer algunas mejoras que ayudarían a optimizar esas prácticas. Se percibe preocupación de los docentes por explicitar pautas y normas de escritura, pero en los primeros años no se nota una demanda compleja de esta última en los ejercicios concretos. Pensamos que este fenómeno está condicionado por la lógica propia del área de las Ciencias Naturales, que requiere en sus primeros pasos un intenso entrenamiento de la capacidad de observación, identificación, e interpretación de datos- insumos de base para próximos tratamientos cognitivos más transformadores- que en estas primeras instancias no necesitan ser volcados en un desarrollo extenso por escrito.

Hay una transición bastante adecuada en la asignatura del trayecto intermedio de la carrera, con una solicitud de trabajo monográfico por escrito hacia el final de la asignatura, aunque con desaprovechamiento de las guías de escritura provistas en años anteriores, y sustitución por unas pautas escasas y con algunas inconsistencias que ya hemos señalado. Estas últimas serán objeto de intercambio y reflexión con los docentes a cargo, como primeras acciones de trabajo en colaboración, de cara a un programa de intervención más amplio.

Constatamos una serie de rasgos positivos que deben ser estimulados: la homogeneidad en la presentación y estructuración de los TP a lo largo de los distintos años, lo que transparenta comunicación e intercambio pedagógico entre los docentes de la carrera; la incorporación de consignas que van aumentando la complejidad cognitiva, aunque no al ritmo deseable; y un constante acompañamiento y guía al estudiante para la resolución de sus ejercicios. Es de tener en cuenta que se recurre habitualmente a la simulación de situaciones reales, en las que el estudiante debe cumplir un rol definido, lo que le da contenido significativo y atrae su interés, y con una perspectiva que integra problemas técnicos propios de la Ingeniería con problemas sociales (usos sociales de los espacios, educación ambiental, ecoturismo, etc.).

Por último, se abre un campo fructífero de investigación en el tema de los patrones de razonamiento que involucra no sólo diferentes áreas disciplinares, sino variedad de géneros profesionales. En efecto, el género que predomina en los materiales estudiados es el que se denomina “recomendación profesional” (Montolío y López: 2010), en el que conjeturamos, a primera vista, predominan pautas retóricas de persuasión (en atención al *ethos* y el destinatario) y no de razonamiento demostrativo, propio de los artículos científicos dentro de la misma área disciplinar; diferencias de tratamiento que estudiaremos en investigaciones futuras.

Bibliografía

- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En Agoff, S. *et al. El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* (45-70). Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Camelo González, Martha J. (2010) Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación* 15, 2, Julio. 58-67.
- Carut, S. (coord.) Interpretación de consignas: una práctica a ser enseñada. Recuperado de www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/consignas.pdf.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2005). Lectura y comprensión de Consignas. En Charrier R. *et al. Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro.* Buenos Aires. Fundación El Libro. OEI y Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología. 234-237.
- Leyes, G. (s/f) Las consignas escolares ¿Recursos, rutina o problema? Material de Cátedra Taller de práctica docente II Prof. en Psicología IFD Bella Vista. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/61878861/Las_consignas_escolares

²No hemos analizado a fondo estos datos, pero habría que plantearse la posibilidad de que estas divergencias no obedezcan exclusivamente a diferencias reales en el tipo de actividades solicitadas, sino también a cuestiones de estilo de redacción personales de cada docente. Por ejemplo en Ecología la consigna de mayor ocurrencia es “estimar”, que bien podría ser equivalente a “calcular”, o “establecer”, que sí aparecen en las otras asignaturas.

- Montolío, E. y López, A. (2010). Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos. El caso de la recomendación profesional. En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Academia chilena de la lengua. Santiago de Chile: Planeta. 215-245.
- Navarro, F. y Moris J.P. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En Muse, C. et al. *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Volúmenes temáticos de la SAL. 151-168
- Riestra, D.(2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En Agoff, S. et al. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*.71-94. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vázquez, A. (2007). *Consignas de escritura. Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Año 2, N° 7, Septiembre 2007. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zunino, C. y Muschietti, M. (2013). El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario de Historia. En Agoff, S. et al. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*.21-44. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nora Isabel Muñoz es profesora en Humanidades y especialista en Letras (UNS). Obtuvo un D.E.A (Maestría) en Lingüística General y Aplicada en la Universidad René Descartes (Paris V-Sorbonne). Actualmente se desempeña como profesora asociada por concurso en Lingüística I, II y en el Seminario de Lingüística en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Además, es coordinadora en la subsección UNPA de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Ha publicado libros sobre la enseñanza de la argumentación y artículos y reseñas sobre Análisis del Discurso.

Susana Mabel Bahamonde es profesora en Letras (Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Se desempeña como profesora ayudante de Análisis del Discurso y Taller de Escritura en la UNPA y como profesora de Alfabetización Inicial, de Literatura Infantil y su enseñanza y de los equipos de Práctica pedagógica II y III del Profesorado de Educación Inicial. Es, además, profesora de Alfabetización Inicial y del equipo de Práctica Pedagógica III del Profesorado de Educación Primaria en el IPES (Río Gallegos).

ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES Y ALUMNOS DE LA FACULTAD DE LENGUAS SOBRE EL GÉNERO ENSAYÍSTICO

María Teresa Conti

mtcontiunc@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Los estudios en torno de la alfabetización académica problematizan las dificultades en relación con las prácticas de lectura y escritura dentro del ámbito de formación superior. Así, diferentes agentes reinterpretan los marcos teóricos que circulan para establecer andamiajes didácticos orientados al desarrollo de los procesos de la escritura situada.

En la actualidad, se han incrementado los estudios sobre género y una línea reciente explora la relación entre prácticas académicas y profesionales, entre las que puede haber continuidad o rupturas, ya que las teorizaciones difieren entre las instituciones y aún dentro de una misma comunidad educativa.

Para esta presentación diseñamos un cuestionario para los docentes de la carrera de traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y para los alumnos del último año. En este instrumento se exploran los siguientes aspectos: lugar (donde los estudiantes escriben sus ensayos), característica y finalidad de los mismos. Nos proponemos abordar el lugar que ocupa la escritura del género ensayístico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las “representaciones” relacionadas con el concepto de este tipo discursivo que poseen los docentes de la carrera y las pautas didácticas que, desde la perspectiva definicional adoptada, implementan para la elaboración de este tipo genérico.

Estimamos que si los alumnos identifican los rasgos discursivos que prefiguran el género *ensayo*, a pesar de considerarse un tipo textual complejo por las distintas estructuras que puede presentar, se optimizará su desempeño y rendimiento en la comprensión.

Para ello, ante todo es necesario hacer ‘explícito’ lo ‘implícito’ en el intercambio comunicativo entre docentes y alumnos en relación con los productos discursivos solicitados, intentar identificar las secuencias argumentativas en textos que parecen netamente expositivos y definir los límites difusos en discursos de razonamiento con predominio de la secuencia argumentativa.

Palabras clave: representaciones docentes - ensayo argumentativo- dificultades

Introducción

La presente comunicación, inscripta dentro del proyecto de investigación “La argumentación escrita en la Universidad: análisis y propuestas didácticas” (S.E.CyT, U.N.C) pretende (I) analizar las diferentes concepciones en relación con el género “ensayo” que se mantienen en las lenguas de especialidad que circulan, y (II) explorar las “representaciones” relacionadas con el concepto de este tipo discursivo que poseen los docentes de la carrera de inglés y las pautas didácticas que, desde la perspectiva definicional adoptada, implementan para la elaboración de este tipo genérico.

Si se considera cómo y de qué manera se conforman las prácticas discursivas, se descubrirá el lugar de la escritura ligado fuertemente a la representación, producción e incluso transformación del conocimiento. Es decir, la escritura es indisoluble de la representación-transposición-actuación de los saberes, en tanto se vincula a los procesos de enseñanza y de investigación académica-científica. En estos procesos, se cree que la práctica de escritura se configura, en verdad, como reescrituras o relecturas para la construcción social de los sentidos. Por lo tanto, estas prácticas actúan en la modalización y modelización de redes de sentidos que circulan socialmente.

Los estudios sobre la escritura del ensayo académico muestran las diferencias existentes entre las universidades y cómo cambian los modelos para aprender a escribir según las lenguas y culturas en las que se apliquen.

A partir de lo anterior, en el presente trabajo se hace un recorrido por algunos autores que han hecho teoría y crítica del género ensayístico para, a través de los conceptos aportados, delimitar y exponer una caracterización aproximada del género con posterior aplicación en las aulas para indagar sobre las características y fines que los docentes atribuyen al ensayo en el ámbito académico del traductorado y por último las implicaciones pedagógicas de esta investigación.

Marco teórico

La concepción y caracterización del ensayo como género discursivo es dificultosa y variable porque los géneros son históricos y cambian. Con el tiempo, un género puede desaparecer o transformarse, son dinámicos. La concepción de ensayo varía según el área de conocimiento, de la tradición académica y del medio de publicación. Así, para autores como Sánchez Lobato (2007: 441): “Desde una perspectiva etimológica, se considera un esbozo, un apunte o boceto: una especie de embrión que manifiesta algo”. Para el filósofo Adorno (1962), el ensayo venía a analizar y criticar los yo es presupuestos en tanto tarea específica de la filosofía; podemos presuponer que el tema central del ensayo se enlaza modernamente en la relación entre el sujeto (enunciador) y la institución (comunidad específica) como cuerpo de normas, como espacio de permiso y prescripción, y al fin también como filosofía. Es decir como una forma de pensamiento que admite una libertad de espíritu y una complejidad no reductibles ni al ámbito científico ni al académico, pero que no deja de sostener una aspiración de verdad. Su propósito es persuasivo pero para ello, el ensayo, según Adorno, recurre a un trabajo de estilo que lo acerca a lo literario. O como lo describe Sarlo: “deja la impresión de asistir siempre a la escena de un pensamiento en el momento en que ese pensamiento se está haciendo” (2000:17). Para Arenas Cruz (1997:27), se trata de un “género teórico-argumentativo”. Dado su carácter abierto, indefinido, híbrido si se quiere, resulta muy difícil establecer rasgos fijos, inmutables. Si bien es breve, tiene forma de artículo; de lo contrario, de libro con recopilación de artículos sobre temas variados o relativos a una misma problemática. Tema de actualidad, candente: meta del ensayista: “abrir caminos novedosos a la reflexión e incitar a su continuación” (88). De ahí que suela haber referencias explícitas al lector, o al menos alusión, que da idea de diálogo, discusión. Más que investigador, el ensayista es un *pensador*.

Desde otra perspectiva, el crítico Gómez Baquero sostiene que “el ensayo está en la frontera de dos reinos; el de la didáctica y el de la poesía y hace excursiones del uno al otro” (Gómez Baquero, 1994:119-274). Siguiendo la misma línea (Gil Albarellos, 1998: 86-7) señala que “el ensayo está a medio camino/a caballo de la prosa científica y la literaria”, pero no es asimilable a ninguno de los géneros literarios tradicionales.

Para Aullon de Haro (1992: 130) es un “discurso reflexivo, libre y crítico en que el ensayista focaliza un hecho con el mundo desde su perspectiva interior”; por ende, su importancia radica en el punto de vista, la focalización, el contexto interno y externo, referido esto último a la realidad socio-histórica-cultural de la obra.

Según lo antes señalado, el ensayo se trata de un género de escritura producto de meditaciones y reflexiones que no culminan sino a través del acto de escribir: lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y originalidad, en otras palabras, debe resultar una escritura eficaz y creativa.

El ensayo es también un género discursivo académico. Como señala Parodi (2007):

¹ En Parodi, Giovanni. (2007) “El discurso académico” en *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio*, Revista Signos, 2007, (63) 147-178, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Los discursos académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos organizados en un continuum en el que se van concatenando desde el discurso escolar general hacia el académico universitario y el profesional en el medio laboral (63).

Este autor reconoce en estos discursos una estructura basada en secuencias expositivo-explicativas, descriptivas y argumentativas, con un alto grado de generalización y abstracción semántica, en las cuales prevalece un propósito divulgativo, didáctico y de formación.

En este marco, el ensayo cumple con el objetivo de difundir un conocimiento disciplinar, propiciando la formación de una comunidad de especialistas.

Desde un criterio contextual, se utiliza en contextos académicos. Dado que el contexto académico es sumamente variado según el área de conocimiento; de la tradición académica; del medio de publicación (periódico o revistas especializadas); libros; de los fines (publicación o evaluación educativo-académica); entre otros aspectos, resulta complejo adoptar un criterio de enfoque, ya que pueden confundirse con otros tipos de discursos que se encuentran muy cercanos como: informe de lectura, discurso periodístico, científico, profesional, pedagógico o el institucional.

Hyland (2000) citado en Parodi (2007:43) dice al respecto que, para contextualizar el discurso académico es indispensable identificar las interacciones, los participantes y analizar los textos como prácticas sociales.

Desde el criterio textual, los ensayos como textos académicos se caracterizan por ser altamente elaborados, usar registro formal, lenguaje objetivo, léxico preciso y específico Cassany, Luna y Sands, (2000) -cita- en Parodi(63-147-178).

El canal es preferentemente el discurso escrito, el más apropiado para la trasmisión de conocimientos o para valorar tópicos diversos. La publicación de estos géneros discursivos le da mayor validez, a través de la citación y las referencias, las cuales no se encuentran en el discurso oral.

Sus rasgos lingüísticos son, entre otros: efecto de claridad, objetividad, evitar ambigüedades, uso de organizadores textuales, economía de palabras, sintaxis controlada canónica, nominalizaciones.

Podemos decir que en cierto aspecto se acerca al discurso científico, pero prevalece una estructura didáctico-evaluativa con fines educativos.

Algunos estudios intentan acercar una caracterización de la modalidad del ensayo y plantean las posibilidades expresivas del mismo. Tomando como eje el problema del género como discurso *literario* y de la comunidad que lo instaura, se problematiza la función clásica que lo ensayístico ha figurativizado: por un lado, como discursos de base teórico-científica; y, por otro lado, desvalorizado por su condición hipotética de “pariente pobre de la denominada literatura de ficción” (Pablos, 1992).² Este trabajo, por lo tanto, no pretende plantear una confrontación de escrituras literario-académicas, sino aproximar algunas ideas sobre el ensayo, como un discurso académico pero por su modalidad y las posibilidades expresivas comparte características, con diferentes grados de especialización. El contenido especializado se retoma y adapta (sobre todo pedagógicamente) para ser transmitido, producido y evaluado, en el ámbito académico, teniendo en cuenta la especificidad del área.

Existen diversas clasificaciones del ensayo que se guían por distintos criterios, como señala Daniela Stagnaro, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, una de ellas toma en cuenta el propósito y la estructura para establecer cuatro tipos de ensayos: expositivos, argumentativos, críticos o poéticos:

El *ensayo expositivo* presenta ideas sobre un tema, explicación alrededor del mismo más las interpretaciones del autor y opiniones personales pertinentes.

El *ensayo argumentativo* tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones a modelos teóricos o fundamentos epistemológicos, por ejemplo.

El *ensayo crítico* describe y analiza un hecho, fenómeno, obra o situación, emitiendo juicios ponderados por el autor.

El *ensayo poético* expresa la sensibilidad de su autor, utilizando el lenguaje literario.

Otras clasificaciones consideran el tema para determinar tres tipos de ensayos: de crítica, de creación y de interpretación. El primero tiene por tema una obra artística a la que se valora en el escrito; por su parte, el ensayo de creación toma como tema la creación artística; mientras que en el último se realizan juicios de valor con respecto a cuestiones de interés general vinculadas con temáticas científicas o humanísticas.

² Pablos Gustavo. *El ensayo como género literario*. La Voz del Interior. Cultura del 9 de enero de 1992. 4 páginas. Córdoba, Argentina.

Este género, el ensayo, tiene una larga tradición tanto en el ámbito periodístico como en el de la crítica literaria, y también es utilizado en el ámbito académico para evaluar a los estudiantes. Los docentes consultados señalan que este género enfrenta a los estudiantes al desafío de dominar uno o varios temas desarrollados durante el cursado para reformularlo/s desde una perspectiva original, lo que contribuye a su formación crítica y profesional.

En la Facultad de Lenguas el género ensayo es requerido en materias de las carreras de lenguas extranjeras, ya que se considera un discurso académico y su clasificación se relaciona con el *criterio contextual*: “discurso académico es aquél que se utiliza en contextos académicos, con propósitos académicos.” (Kemmedy, 2001; Flowerdew, 2002; Dudley-Evans y St. John, 2006) citado en Parodi, Giovanni (2007)³ Y *criterio textual* (Cassany, Luna y Sanz, 2000, citado en Parodi, Giovanni)⁴ Así las consignas giran en torno a: ensayos de opinión, ensayos de comparación y contraste, ensayos de causa y efecto, ensayos de problema y solución, ensayos argumentativos y ensayos argumentativos a partir de fuentes múltiples

La polifonía es otra de las características de este género, por lo que el texto incluye la presencia de voces dentro del enunciado, en el que el enunciador no debe perder la suya para la presentación de su punto de vista a través de la escritura ensayística.

En la cultura moderna este género es apropiado para debatir temas de la actualidad, por lo tanto, se espera que el lenguaje sea ágil. Esto implica demostrar capacidad para comunicar en forma directa y lograr el fin social del género que es la persuasión, es decir, el impulso de ciertas ideas para lograr el convencimiento de otros, por lo que es importante que los datos se ordenen de forma tal que la tesis-postura resulte evidente.

De esta manera y tomando como punto de partida los aportes anteriores, podemos decir que en el ensayo no se busca sólo la transmisión de información, ni la comprobación de una hipótesis sino que la argumentación se despliega en las evaluaciones que se van efectuando alrededor del tema elegido, y cumple, entre sus funciones esenciales, las siguientes: plantear el tema, captar la atención del lector, adelantar hipótesis, anticipar la estructura retórica del ensayo, etcétera.

La caracterización del ensayo académico es una tarea pendiente para la didáctica de la lengua materna, por lo que sería conveniente no suponer que existe una única manera de hacer ensayos, sino múltiples, dependiendo del área de conocimiento y de los fines comunicativos en los que se aplique. Es fundamental tener en cuenta el para qué (propósito) y para quién (destinatario) se escribe, por lo cual, desde nuestro punto de vista, cualquier caracterización que se realice de este tipo genérico académico deberá tomar en cuenta aspectos tales como las características del ensayo dentro del área de conocimiento y, sobre todo, las representaciones que docentes y alumnos manejan, ya que éstas podrían no coincidir y, en consecuencia, constituirse en obstáculos para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, si aceptamos como docentes universitarios que hay múltiples maneras de realizar ensayos, la instrucción oral y/o escrita para su realización en nuestras cátedras será provechosa. Así, en este sentido, (Read et al., 2001: 387-399, citado en García Romero, Marisol, 2004) afirman que el apoyo de los docentes debe incluir la puesta en evidencia de los *códigos* culturales necesarios para articular el conocimiento en la universidad.

Metodología y análisis del corpus

Para el estudio de las representaciones relacionadas con el concepto del género ensayo, diseñamos un cuestionario destinado a los docentes de materias en inglés y español del traductorado de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Previo a la entrega del cuestionario, en esta segunda etapa de la investigación se consultó a 44 profesores del traductorado de inglés, de los cuales, sólo 24 afirmaron solicitar ensayos a sus alumnos. Cabe mencionar que por tratarse de una carrera de formación de traductores públicos, algunas materias de las impartidas a los alumnos se dedican exclusivamente a la elaboración de géneros discursivos periodísticos, científico-técnicos, jurídico o económicos, tales como: contratos, actas de nacimiento-casamiento, divorcios, entre otros, mientras que en algunas asignaturas como *Lengua Inglesa II, III y IV*; *Cultura Inglesa I y II* y *Traducción Literaria*, se elaboran ensayos, entre otros tipos discursivos, con la finalidad de evaluar “*la habilidad de la escritura en la lengua extranjera*”.

³ En Parodi, Giovanni. (2007) “El discurso académico” en *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio*, Revista Signos, 2007, 40 (63), 147-178, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

⁴Idem 3.

En el instrumento generado para la recolección de datos se exploraron los siguientes aspectos: lugar donde los estudiantes escriben ensayos, características típicas y objetivos de esos textos requeridos en las diferentes cátedras. [Ver Anexo].

A través de este cuestionario se pretendió analizar las “representaciones” relacionadas con el concepto del género “ensayo” que poseen los docentes de la carrera de inglés y las pautas didácticas que, desde la perspectiva definicional adoptada, implementan para la elaboración de este tipo genérico.

Análisis de los resultados

A la primera pregunta del cuestionario (ámbito de escritura de los ensayos) el 40% de los profesores encuestados contestaron que la escritura de los mismos se realiza *fuera del aula* y es parte de una práctica sostenida como trabajo domiciliario; los otros encuestados (60%) señalaron que el ensayo se produce en el aula y en situación de evaluación.

A la segunda pregunta del cuestionario, referida a las características esenciales que debe tener un ensayo, un 70 % de los docentes indicaron la importancia que le dan a la organización estructural del ensayo, su longitud, cantidad de palabras, números de párrafos, etc. Algunos docentes hablaron de *extensión mediana*, y citaron un mínimo de 300 palabras y un máximo de 700 palabras. Algunas materias consignaron la extensión según *la organización del párrafo*.

El 30% restante de los docentes dieron mayor preponderancia al desarrollo lógico-secuencial de la información e hicieron hincapié en la organización del contenido temático de acuerdo al esquema funcional del ensayo. Estos docentes destacaron la importancia de la elección de los aspectos léxico-gramaticales y pragmáticos apropiados y relevantes a la temática del ensayo.

A partir de las características de este tipo discursivo expuestas por los docentes, se evidencia la ausencia de una definición precisa y única del ensayo como género discursivo, puesto que dichas características también corresponden a otros tipos de textos con predominancia argumentativa, como por ejemplo un artículo académico, un artículo científico-especializado, un artículo de opinión, o un informe de lectura.

En la tercera pregunta, en la que se indaga sobre el tipo de consignas con las que los docentes solicitan a sus alumnos la tarea de escritura del ensayo, un 60% de los docentes orientó las consignas a la estructura canónica (introducción, desarrollo y conclusión), cantidad de palabras, y claridad en la expresión y las convenciones formales. El 30 % restante especificó tipo de secuencia predominante, es decir, expositiva o argumentativa y una reflexión final. Sólo el 10% combinó la consigna con la lectura de algún texto corto a la espera de que el alumno desarrolle una secuencia predominantemente argumentativa donde reformule, cuestione, objete y señale deficiencias o ausencias en el argumento del texto fuente.

Con respecto a la cuarta pregunta del cuestionario, las respuestas obtenidas demuestran una marcada disparidad en las representaciones mentales de *ensayo*. Dichas respuestas denotan la falta de uniformidad de criterios con respecto a la finalidad metodológica que tiene la escritura de un ensayo: cómo instrumento de evaluación o cómo preparación para la práctica profesional. En general, podríamos decir que los términos usados por los profesores para explicitar las representaciones de lo que consideran que debe ser un ensayo dentro de la carrera de traductorado de inglés en la Facultad de Lenguas demuestra que se justifican las dudas y dificultades que los estudiantes pueden tener sobre cómo deben hacer un ensayo, pues los criterios varían dependiendo del docente. Por ello, el estudiante deberá esforzarse por aproximarse a la representación de cada docente para tener éxito en la evaluación de su texto.

Implicaciones pedagógicas

Como docentes universitarios es importante que tengamos en cuenta que la adquisición de competencias está ligada no sólo a lo psicológico, sino también a lo social (Sánchez, 1990: 87-93). Es decir, si el estudiante ha tenido poco contacto con un tipo genérico, es predecible que tenga dificultades para comprenderlo o producirlo, por ello es importante indagar en las experiencias previas, antes de solicitar un texto escrito. Según destaca Sánchez, la escasa interacción con el género puede ser la causa de la incoherencia que se evidencia en los ensayos realizados por estudiantes universitarios: “...les estamos pidiendo que sepan lo que nunca les hemos enseñado”.

También Nightingale, ve una relación directa entre el éxito académico y el descubrimiento de las representaciones del docente pero, específicamente, las relacionadas con las expectativas de la disciplina desde la perspectiva que ellos proponen. Para este investigador, los mejores estudiantes son aquellos que

comparten las percepciones de sus profesores sobre las funciones y estructuras del ensayo según una determinada disciplina, mientras que hay otros estudiantes que, incluso después de una evaluación detallada de su ensayo, no logran comprender la percepción que el docente mantiene sobre el texto. Es decir que los alumnos valoran como relevantes los comentarios del docente cuando no han realizado bien una tarea, pero no resulta una ayuda suficiente para la reescritura del ensayo (Nightingale, 1991:3-13 citado en García Romero, Marisol. 2004). Lintermann-Rygh se refiere a los criterios de evaluación de los docentes y comenta que pueden ser implícitos y vagos, por lo que cree que los estudiantes se apoyan en su experiencia académica de años anteriores para hacer sus composiciones escritas de acuerdo con lo que ellos, quizás inconscientemente, consideran que cumplen con las expectativas del profesor. (Lintermann-Rygh, 1985:347-357 citado en García Romero, Marisol, 2004).

Podríamos concluir este apartado afirmando que una de las mayores dificultades de los estudiantes como escritores de ensayos es que no están seguros sobre cómo deben hacer los ensayos que les solicitan los docentes. Y, en nuestra opinión, estas dificultades tienen su origen, en gran parte, en las normas que rigen el intercambio comunicativo en el aula en torno a la producción del ensayo, es decir, al descubrimiento de las *reglas del juego*. Según Nightingale, es posible ayudar a los estudiantes a tener conciencia de las suposiciones y de las expectativas de las disciplinas científicas, es decir, acelerar el proceso de conocimiento de estas reglas iniciándolos de manera consciente en la cultura académica. Este autor reconoce que hay muchos tipos de prácticas de escritura en las diferentes disciplinas para las cuales los alumnos requieren utilizar estrategias complejas específicas para cada una de ellas.

Consideraciones finales

El mayor problema que observamos es la discordancia entre las expectativas docentes y las representaciones erróneas que los estudiantes tienen sobre las tareas a realizar. La dificultad para resolver la tarea solicitada se presenta cuando apunta a la *didáctica*; ésta se desprende del concepto original de *tipo textual* que presentan las teorías definicionales que circulan en los ámbitos de especialidad.

A partir de lo observado, sugerimos que los docentes, para guiar a sus alumnos a mejorar la producción de sus ensayos, entreguen o muestren a sus estudiantes:

- a. Ensayos realizados por ellos, cuyo proceso de producción se comente en el espacio áulico, e incluso cuyos borradores, si se dispone de éstos, sean también mostrados, para que los alumnos puedan apreciar que la producción de un texto extenso exige la elaboración previa de borradores.
- b. Ensayos realizados por estudiantes de cursos anteriores, con marcas de corrección, lo cual supondría que el docente dispone de una base de datos de ensayos corregidos. De esta manera, se tendrían modelos a partir de los cuales se podría inferir la representación de ensayo del docente y de la disciplina, así como sus criterios de valoración de este tipo de texto.

Sociabilizar y reflexionar en mayor profundidad sobre lo que acerca y separa a este género de otros pertenecientes al ámbito académico.

Finalmente, recordar que el interés por la lecturas y la escritura de ensayos, en general, se origina a partir de una experiencia agradable que proporciona la expectativa de que, si la experiencia se repite, volverá a ser agradable. Los intereses se desarrollan, se profundizan y consolidan cuando se presentan las condiciones necesarias que pueden obtenerse a través de distintas modalidades:

1-El placer intrínseco de la actividad misma.

2-El sentimiento de logro (la actividad constituye un desafío que se logra vencer con cierto esfuerzo).

3-La aprobación social: en la medida que la actividad que realizan es aprobada y valorada por los demás se retroalimenta el interés.

De lo expuesto, tenemos certeza de que si tanto docentes como alumnos intercambiamos nuestras representaciones sobre el tipo de texto que se solicita y participamos activamente en su construcción, las posibilidades de satisfacción y éxito académico serán mayores. Es decir, no basta encargarlo o dar las instrucciones orales o escritas, sino que debemos descubrir en el proceso de elaboración la fuente de las dificultades, las cuales, en nuestra opinión, se originan, en gran parte, por el tipo de representación que docentes y alumnos tenemos del ensayo.

A modo de síntesis, quisiéramos enfatizar con una cita de Ivaniè y Roach, la importancia de hacer explícitas las convenciones que rigen la construcción de un texto escrito dentro de una comunidad académica y, en nuestro caso, las que regulan la representación del ensayo que solicitamos a nuestros

estudiantes. Hay convenciones que son específicas de la escritura académica, de cada disciplina e, incluso, de cada docente (Ivaniè y Roach, 1990:103-121 citado en García Romero, Marisol. 2004).

Anexo



Anexo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS



Proyecto de Investigación 2013- 2014. Julio, 2013

Proyecto de Investigación "La Argumentación escrita en la Universidad: Análisis y Propuestas Didácticas" (S.E.CyT, U.N.C)

Directora: Mgtr. Silvia Sosa

Co-Directora: Mgtr. María T. Conti

Por favor, complete o marque con una **X** la(s) opción(es) correcta(s), según corresponda:

1-Lugar (dentro del aula o fuera del aula) donde los estudiantes hacen la mayoría de los ensayos.

- Fuera del aula : Fuera y dentro del aula:

2-Las características esenciales que debe tener un ensayo.

.....
.....
.....
.....

3. Refiera algunas consignas acerca de cómo usted solicita a sus alumnos que escriban un ensayo.

.....
.....
.....

4-La finalidad de los ensayos:

- son únicamente instrumentos de evaluación del conocimiento del programa (como lo es un examen)
 se conciben como textos que, los estudiantes elaborarán en el ámbito laboral de la traducción

Bibliografía

- Adorno, T.W. (1962). El ensayo como forma. *Notas de literatura*. Barcelona: Ariel.
- Arenas Cruz, E.(1997). *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto argumentativo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aullón De Haro, P. (1992) .*Teoría del ensayo*. Madrid: Verbum.
- Barrera Linares, L. (1996). Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB. Bolívar: Universidad Simón. (USB). *Clave*, 5, 55-64.
- Distéfano, M. y C. Pereira. (2004). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Buenos Aires: *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, 1325-1331.
- García Romero, M. (2004).Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-diciembre. (9), 9-33, [revista electrónica]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902>
- Gil Albarellós, S. (1998). *Breve delimitación histórico-teórica del ensayo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Gómez De Baquero, E. (1924). El ensayo y los ensayistas españoles contemporáneos, en *El renacimiento de la novela española en el siglo XIX*. Madrid: Mundo Latino.
- Ivani, R. y Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. R. Clark et al (Ed.) *Language and Power*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Pablos, G.(1992). El ensayo como género literario. *La Voz del Interior*. Cultura del 9 de enero de(1992). Sección D. Córdoba, Argentina.
- Sánchez, I. (1990). *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* Caracas: TierraNueva, 1,87-93.
- Sánchez Lobato, Jesús (coord.). (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires: Aguilar, Instituto Cervantes.
- Scott, M. (2002). Cracking the Codes Anew: Writing about Literature in England: D. Foster y D. Russell (ed.). *Writing and Learning in Cross-National Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarlo, B. (2000). Del otro lado del horizonte- Rosario: *Boletín 9*, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Stagnaro, D. (2008). *Los géneros en el PRODEAC*. Instituto del Desarrollo Humano, UNGS. Salta: VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI). EUNSa.
-

María Teresa Conti es magíster en Lengua y Cultura Italianas en Perspectiva Intercultural y licenciada en Lengua y Literatura Castellana de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora adjunta regular en la asignatura Lengua Castellana II de la sección de lenguas extranjeras. Es investigadora categoría III para el programa de investigadores de las universidades nacionales. Es codirectora del proyecto de investigación actual (SECYT, UNC).

ESCRITURA Y ARTES: RELACIONES Y POTENCIALIDADES

Silvina Douglas

silvinadouglas@gmail.com

PICT 2010-0893¹

INSIL. Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

San Miguel de Tucumán - ARGENTINA

Resumen

Desde el año 2011 hemos iniciado un proceso de interacción entre la cátedra de Proyecto de Escultura I de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta de la Universidad Provincial de Córdoba y la cátedra Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, con la intención de poner en marcha un proyecto de escritura monitoreado por un especialista en Artes y un lingüista de manera conjunta.

Nuestro propósito es explorar las potencialidades de esa interacción y promover la escritura de proyectos entre los estudiantes de la disciplina Proyecto de Escultura I².

Para ello, indagamos las funciones que la escritura por tradición tenía en Artes y reconocimos dos presencias: la de ser parte de la obra, esto es, servir como anclaje o trama para potenciar e incluso revelar su contenido estético; y por otro lado, una función menos representada en el imaginario de los estudiantes: la de la escritura como parte del proyecto de concepción y génesis de la obra. Esta segunda función permitió desplegar lo epistémico, porque las conceptualizaciones escritas que los estudiantes concretaron les permitieron potenciar el conocimiento sobre lo que querían realizar. Al mismo tiempo, la idea de introducirlos en la escritura académica los puso en contacto con la lectura y producción escrita de géneros que circulan en su disciplina.

Esto nos desafió en un camino que incluyó transitar ejercicios de escritura que fueron desde la crítica escrita de obras hasta la redacción de un proyecto escultórico, un género de texto que tiene partes canónicas y ciertas convenciones.

En esta oportunidad, nuestro objetivo es socializar algunos de los resultados obtenidos y también comentar las respuestas estudiantiles sobre las representaciones de la escritura y sus posibles alianzas con las Artes a partir de la escritura de proyectos.

Palabras clave: escritura académica - artes - textos disciplinares

¹Título *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino y financiado por ANPCyT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la República Argentina).

²La cátedra Proyecto de Escultura I de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta está a cargo de la Prof. María Teresa Belloni y son tutoras del proceso de escritura la Lic. Estela Rezzónico y la Prof. y Diplomada Cecilia Garzón Maceda, en comunicación virtual con la Dra. Silvina Douglas.

La cátedra Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT está a cargo de la Dra. Constanza Padilla y la tutora a cargo de la experiencia es la Dra. Silvina Douglas.

Introducción

La presencia de la escritura en Artes no es nueva, desde la crítica e Historia del Arte hasta los relatos curatoriales o el mero anclaje que supone el título de una obra, siempre se ha rodeado de escritura al Arte. Sin embargo, una función menos representada en el imaginario de los estudiantes es la de la escritura como parte del proyecto de concepción y génesis de la obra. Esta segunda función permite desplegar lo epistémico (Carlino, 2005, 2013; Leitão, 2000), porque las conceptualizaciones escritas que los estudiantes concretan les permiten potenciar el conocimiento sobre lo que quieren comunicar. Al mismo tiempo, la idea de introducirlos en la escritura académica los pone en contacto con la lectura de géneros que circulan en su disciplina y de otros textos, filosóficos, literarios, de crítica, que favorecen la conceptualización y fundamentación del proyecto.

En esta oportunidad nuestro objetivo es socializar algunos de los resultados obtenidos y también comentar las respuestas estudiantiles sobre las representaciones de la escritura y sus posibles alianzas con el Arte a partir de la escritura de proyectos.

Esta experiencia se llevó a cabo desde el año 2011 hasta el año 2013 inclusive. Se trató de un proceso de interacción entre la cátedra Proyectual de Escultura I de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta de Córdoba, y la cátedra Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán, con la intención de poner en marcha un proyecto de escritura conducido por especialistas de ambas disciplinas³ en el marco de una experiencia de investigación-acción, Kemmis (2009).

Nuestro propósito es explorar las potencialidades de esa interacción y promover la escritura de proyectos escultóricos entre los estudiantes de la disciplina Proyectual de Escultura I.

Esta experiencia de conexión y encuentros interdisciplinarios reconoce antecedentes en investigaciones como las de Falchini, A. (2010) de la Universidad Nacional del Litoral; la de Alonso, M. (2012) a través de la cátedra Producción de textos de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de la Plata; y la de Belloni, Ma. Teresa y equipo, en la cátedra Proyectual de Escultura de Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Córdoba (Douglas, 2013 a y b) –que comentaré en esta oportunidad– a nivel nacional;⁴ y en los estudios de Marinkovich, J. (2014) en Chile y los publicados por Parra Gómez, S. y K. Cordero Reiman (eds.) (2010) en la revista *ERRATA#* de Colombia, entre otros, en el ámbito latinoamericano.

Nuestra investigación en consonancia con los planteos de Marinkovich (2014) se enmarca en aportaciones teóricas que promueven experiencias de alfabetizaciones académicas (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005; Bazerman, 2008), que han puesto como eje de investigación la escritura en las disciplinas.

De hecho, numerosos estudios han focalizado como falso el problema de la articulación entre teoría y práctica a partir de la comprensión del papel de la escritura en las Artes (Arias, J.C. 2010; Camnitzer, L. 2012; Falchini, A. 2013; Andelique, V. 2013), papel que esta ponencia quiere explicitar.

Metodología

Esta experiencia de escritura en Artes surgió a partir del interés de las docentes de la cátedra Proyectual de Escultura I por interactuar interdisciplinariamente para explorar, ejercitar y vincular las posibilidades de la escritura en su disciplina. Si bien el objetivo final fue la producción de proyectos grupales o individuales, para llegar a ello recorrimos un proceso de escritura que se inició con la lectura y el análisis de proyectos de escultura realizados por estudiantes más avanzados y con algunas propuestas de escritura como, por ejemplo, la crítica de obras. La tutoría presencial fue sostenida por las artistas y mi intervención como lingüista fue solo virtual, a partir de los comentarios que hacía sobre los textos que los estudiantes enviaban.

Para representar el proceso, se comparten, a modo de ejemplo, algunos de los ejercicios de escritura, y se analizan los proyectos esculturales realizados por los estudiantes en el año 2012, con el fin de identificar las particularidades que asume la escritura académica en Artes.

³Este trabajo se desarrolla en el marco de un Proyecto PICT-2010-0893 “Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares”. Dra. Paula Carlino. Es parte del proyecto PIUNT2013 y de la Sub-sede Tucumán de la cátedra UNESCO que dirige la Dra. Constanza Padilla.³La cátedra *Proyectual de Escultura I* de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta de Córdoba está a cargo de la Prof. María Teresa Belloni. Colaboraron como tutoras de escritura de los proyectos las artistas: Lic. Estela Rezzónico y Prof. Diplomada Cecilia Garzón Maceda.

⁴http://proyectualdeescultur.wix.com/ini#!_2007

Asimismo, se realiza un abordaje cualitativo a los datos que arrojan los testimonios metadiscursivos de los estudiantes que opinan sobre la presencia de la escritura en su disciplina. Se trata de estudiantes de una diplomatura superior en Escultura, por lo que nos referimos a estudiantes que estarían en un ciclo de especialización.

Resultados

El proyecto de escultura es un género académico porque es objeto de enseñanza, y profesional, porque además de servir como método (camino) que guía el recorrido de ejecución de una muestra, muchas veces es una exigencia de los museos para presentar o licitar una muestra. Por otra parte, el proyecto, no solo sirve para clarificar y organizar, sino que también sirve para comunicar, de una forma lo más clara posible la idea de lo que se quiere hacer con la muestra a un lector, quien a veces no pertenece al campo del arte, pero que sí puede ser patrocinador económico de ese trabajo. Aun más, el desarrollo escrito del proyecto va conceptualizando lo que se desea transmitir para luego evaluar la forma más práctica y viable de desarrollar el cómo hacerlo, a partir de discernir qué recursos serán necesarios en lo económico, qué materiales, qué tiempos y qué espacios.

De este modo la clase textual *proyecto de escultura* gravita tanto en la concepción y génesis como en la propia instalación de la muestra, porque en algunos casos, los museos llegan a exponer como parte de la muestra el proyecto mismo.

La escritura en Artes tiene una presencia particular y, cada vez más, adquiere visibilidad ese interjuego entre imagen u objeto y texto.

Podemos establecer que:

Hay presencia de la escritura en un texto que investiga, conceptualiza y diagrama la obra o intervención. Esa clase textual se denomina proyecto.

Las partes canónicas del género proyecto incluyen:

- I. Denominación del proyecto
- II. Fundamentación, finalidad, objetivos, metas, beneficiarios
- III. Especificación operacional de actividades y tareas a realizar
- IV. Métodos y técnicas
- V. Determinación de recursos humanos, materiales, técnicos, financieros.
- VI. Presupuesto
- VII Evaluación del proyecto
- VIII Factores externos que condicionan el logro de efectos e impacto

El proyecto es un texto que convoca la multimodalidad porque en él se conjugan la estructura de un proyecto, es decir, sus partes canónicas, con fotos, diagramas, bocetos, mapas, que anticipan la obra.

Llama la atención la ausencia de bibliografía como apartado en los proyectos presentados. Se citan autores, se apela a la intertextualidad, pero solo se suele explicitar la referencia bibliográfica como nota al pie. Esta apreciación se hace desde una exploración del campo a partir de los proyectos estudiantiles presentados en la cátedra. Sin duda, instancias de mayor andamiaje docente pueden incidir en ese sentido.

El texto aparece como cuerpo de obra, el texto es parte de la obra

Se trata de obras en las que la escritura aparece como parte de la construcción significativa que la intervención plantea⁵. Entre los proyectos de la asignatura *Proyectual de Escultura*, esta función del texto como parte de la obra aparece, por ejemplo, en el proyecto *Todo por un peso* de Carla Pucci. En su intervención se instalan pizarras en forma de caballete, algunas escritas y otras vacías. En las primeras, aparecen inscriptas frases como: “Fue mi culpa”, “Lo que tengo que decir”, entre otros, y debajo de ellas un peso expresado en kilogramos. Los pizarrones vacíos prevén la intervención del público para que los complete con textos propios.

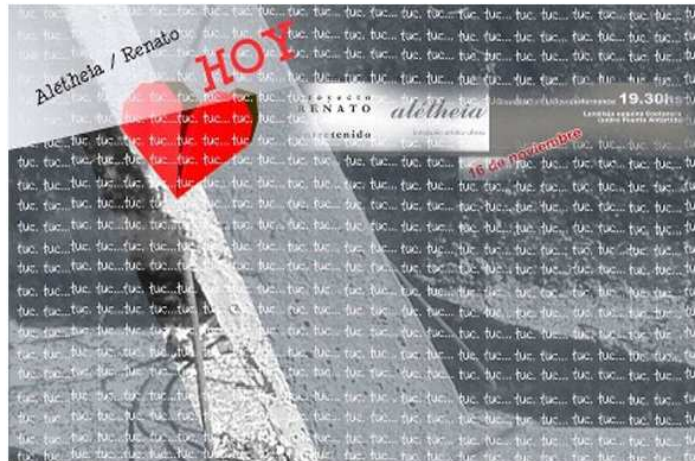
⁵Se puede acceder a los proyectos través del sitio <http://proyectualdeescultur.wix.com/ini#!> 2007 (Ir a año 2012)



Los textos son la obra misma; la escritura asume valores estéticos y comunicativos; la escritura es un elemento más en la composición de sentido.

El texto es un elemento visual, una textura

La onomatopeya (tuctuctuc) que reproduce los latidos de un corazón evoca el corazón de un edificio abandonado, que la intervención artística pretende revitalizar. El texto aparece como una textura en la obra, como un hilo que la teje visualmente.



Proyecto Renato

El texto es anclaje, una pista; es así como funciona en los títulos de cada uno de los proyectos presentados.

¿Cuándo el título de una obra, muestra o intervención no fue un guiño, una línea de sentido más para quien se comunica con lo artístico?

Autores/Títulos de los proyectos:

Silvia Albarracín, *Singularidad*

Gastón Goulu, *Mesa*

Julieta Gulle, *Texto, Botella*

Stela Maris Martínez, *Laberinto*

Germán Mercol, *Hombre Máquina*

Rocío Moreno, *Cajas de Vacío*

Carla Pucci, *Todo por un peso*

Daniel Rivero, *Instrumentos*

Agustina Roca, *Alethia*

Rita Rojas, *En el hacer Aflora el SER*

Roberto de Urgarte, *Arte y Fragua*
 Juan Vázquez, *Valija*

El texto forma parte de la crítica de la obra

En ese sentido se proponen los ejercicios de escritura iniciales que desafían a los estudiantes a escribir sobre la obra de algún autor (pintura o escultura) que les guste, justificando por qué les gusta, contextualizando su obra, describiendo algunas características de su estilo. Los estudiantes, por ejemplo, eligieron escribir sobre *El ángelus* de Jean-François Millet, sobre algunas obras de Paul Cézanne, o de Vermeer, entre otros. Las sugerencias desde la tutoría virtual tuvieron que ver con la necesidad de reparar en la informatividad de los textos; muchas veces fueron demasiado escuetos y se les pedía un mínimo de contextualización de las obras. En otros casos, se puso en evidencia la prosa inmadura de los estudiantes, sobre todo cuando se evidencia que escriben sin la representación cabal de la escritura como comunicación, representación en la que la figura de un lector posible resulta crucial.

La propuesta de escritura funciona en tanto les permite ejercitar la construcción de sentidos a partir de una clase textual que los obliga a definir objetivos y representarse un lector. Iniciada la escritura, empiezan a experimentar que se trata de un proceso, que como la pintura o la escultura, incluye bocetos, borradores, retoques, reescrituras, reparaciones, tareas de pulido; aun cuando el texto parece construido.

El texto forma parte de relatos curatoriales

Esa clase textual no se ejercita como consigna de escritura con los estudiantes en la asignatura Proyectual de Escultura, aunque puede observarse cómo en la conceptualización del proyecto "*Hombre máquina*" se reconoce y resignifica el valor de ese género. (El énfasis pertenece al autor)

Hombre Máquina (Construcción conceptual)

Poner en crisis el afán de pensamiento y evolución, los aspectos que conectan a la humanidad a distintos tipos de apéndices, de tipo maquinista, que por imposición solo buscan crear dependencias, lo que lleva a la sociedad a extender sus prótesis y articular el comportamiento social en torno a la lógica productiva y de consumo, destruyendo el planeta, acelerando el modo de vida y construyendo un vacío de sentido en las culturas.

La idea es generar ilusiones que profundicen esto. Este proceso se sustenta en la lógica de la ocupación de espacios públicos por medio de esculturas de papel adheridas a paredes, más imágenes de máquinas ilusorias efímeras que son parte de la producción de hombre máquina, *tomando como punto de partida el hecho de que el único curador que existe en la vía pública es el otro y toda su otredad, la magia que cubre un proceso cuando no es uno el que lo ve si no el otro y como eso complementa al anonimato, por medio de la magia de la nada, la magia de lo efímero, de un instante, el encuentro en un lugar donde no existe encuentro alguno más que solo un símbolo, una marca, una mueca de la realidad.*

Esta obra va dirigida al transeúnte, al caminante ocasional, a todo el que pase por la puerta del lugar. Para esto solo se podrá pegar en paredes donde se pueda hacer pegatina o que ya estén intervenidas con grafitis u otros, ya que a los monumentos históricos habrá que gestionarlos en el momento y el lugar.



En esta primera parte de comunicación de resultados hemos descrito cinco posibles presencias de la escritura en Artes. A continuación, abordaremos cuáles son las representaciones estudiantiles en torno a la escritura.

Parte II Representaciones estudiantiles

A partir de un cuestionario virtual que circuló entre los estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2012 se indagó cuáles eran los textos de lectura y los textos que estaban desafiados a escribir en su disciplina. Entre las clases textuales citadas como textos de lectura habituales en su disciplina aparecieron: textos académicos de Filosofía, Estética del Arte, literarios, teóricos e ideológicos, históricos, críticas de arte, textos relativos al lenguaje de la escultura contemporánea, lecturas relacionadas con el hacer de los proyectos artísticos. Por otra parte, entre los textos que se escriben en la disciplina, las citas estudiantiles incluyeron textos sobre Historia del Arte, Filosofía, críticas, fundamentación y conceptualización de obras, investigación artística, proyectos de obra con carácter de instalación, descriptivos, expositivos y argumentativos.

Llama la atención que citen como textos que están desafiados a escribir “Filosofía” y que citen modos de organización discursivos como clases textuales (descriptivos, expositivos, argumentativos). Estas representaciones dan pautas acerca de la importancia de enfocar la enseñanza explícita de los textos que se leen y escriben en Artes.

Si reparamos en las asignaturas que citan como contextos que propician la escritura, en Dibujo I y Lenguaje Visual aparece una nueva clase textual: “textos creativos”, descriptos por los estudiantes como textos que se solicitan a partir de un dibujo o dibujos que surgen a partir de textos, como los poemas ilustrados o poesías visuales.

Asimismo, resulta interesante destacar cómo describen los contextos de escritura y cómo separan la presencia de la escritura exigida en contextos institucionales de la motivada por necesidades personales. No obstante, el contexto institucional se identifica en los testimonios estudiantiles con un “ambiente creativo, un espacio de liberación dentro de un espacio educativo”. Esto tiene que ver con las condiciones didácticas desde las que se trabaja en la cátedra Proyectual de Escultura I, involucrada en el proceso de escritura en Artes. Los estudiantes describen como contextos que desafían la escritura a las cátedras que les proponen la elaboración de proyectos, síntesis, y creación de nuevos textos, críticas, reseñas de obras y biografías, todo a partir de consignas propuestas por los profesores. También se citan las evaluaciones escritas y la libre expresión a partir del dibujo.

Entre los testimonios metadiscursivos de los estudiantes destacamos tres representaciones que demuestran que la escritura y la lectura se conciben como procesos imbricados; que suponen un aprendizaje permanente y que requieren estudio⁶. Los docentes de algún modo procuraron que los estudiantes palparan la escritura como un proceso de composición y descubrieran en algunos puntos analogías con el proceso de composición artística. Todo lo que en Arte supone proyectar, componer, reparar, pulir son procesos análogos a los que ocurren en la composición de un texto.

Los estudiantes asumieron el papel de la escritura en el proceso creativo, a partir de la escritura de proyectos, y sus docentes la reconocieron como una potente herramienta para desarrollar el pensamiento disciplinar.

Discusión

La vivencia del proceso de escritura para los estudiantes fue parte de la vivencia de un proceso mayor: la intervención escultórica, la muestra, que presentaron a fin de año y a la que se puede acceder a través del sitio http://proyectualdeescultura.wix.com/ini#!_2007⁷ (Ir a año 2012).

La integración de la escritura en las instancias de conceptualización de su proyecto escultórico supuso una novedad para los estudiantes, quienes se acercaron a la escritura de un género: el proyecto de

⁶Testimonios metadiscursivos, (el énfasis pertenece al autor).

“La escritura supone un aprendizaje permanente, su claridad y contundencia están relacionados a los hábitos de lectura que tengamos. Cada texto nuevo que leemos aporta conocimiento además de la forma narrativa, la estructuración del discurso o la exposición de un tema que podamos adoptar.

Aprendizaje permanente/ Desafío permanente.

Se requiere de estudio constante de las múltiples formas.”

⁷ Garzón Maceda, C. (2013). Sitio de la cátedra Proyectual de escultura I de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta.

escultura, que, si bien es cierto forma parte de su futuro hacer como profesionales, en esta oportunidad, les sirvió prioritariamente para profundizar el conocimiento sobre lo que querían comunicar desde la obra que concebían.

La idea de este trabajo fue pensada en el marco de las propuestas de alfabetizaciones académicas (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005). Pensar en la escritura abrió nuevos focos en el desempeño de la asignatura, que permitieron proyectar luz sobre la posibilidad concreta de que la escritura sea un material potente en las manos de los futuros artistas, quienes exploraron su función epistémica, poética y comunicativa.

Esta experiencia pedagógica puede ser una respuesta a inquietudes como la de Luis Cannitzer (2012) quien en su artículo *La enseñanza del Arte como fraude* expone el exclusivo valor de tamiz que descubre en las escuelas de Artes.

La escritura puede contribuir en la conceptualización del Arte y desde ese lugar promover alternativas didácticas para conceptualizar el conocimiento artístico.

Conclusiones

Resulta interesante observar cómo los estudiantes fueron tomando conciencia de la cadena de géneros que puede convocar una obra: en primer lugar, los textos que produce quien conceptualiza la obra y para hacerlo inicia un proceso de investigación, que le permite escribir una fundamentación, parte significativa del proyecto de escritura. Es esa etapa la que suele permitir que los estudiantes experimenten el potencial epistémico de la escritura, pues reconocen esa función reveladora y ordenadora que la escritura favorece. En esa etapa hay una escritura más cercana a la investigación y al conocimiento declarativo, pero junto con ella aparece otra más estética y literaria, que tiene que ver con el referente que convocan los estudiantes cuando piensan en escribir: evocan intertextos literarios, y también tiene que ver con la experimentación, a modo de las estéticas de la vanguardia, con juegos lingüísticos a partir de la materialidad del signo, con la función poética en el lenguaje.

En síntesis, esta experiencia de escritura interdisciplinaria sugiere trabajos de escritura que superan la mera transacción con la información enseñada, en pos de una interacción epistémica a partir de una escritura significativa para la comunidad disciplinar de pertenencia de los estudiantes, y que les permite experimentar recorridos en los que la lectura, la escritura, el conocimiento y la estética se articulan. Las partes canónicas del género *proyecto* son guías que estimulan a pensar, pero de ninguna manera fijan la escritura. Resulta particularmente interesante el trabajo poético del lenguaje; no es infrecuente el juego de palabras a partir de los significantes y los conceptos; no es infrecuente que los estudiantes convoquen la escritura literaria como referente a la hora de escribir. Como metafóricamente lo describe la mejicana Cordero Reiman (2010) en *La escritura del arte: entre la palabra y la pared*, los estudiantes configuran, entretejen, y visualizan la trama de su texto; intervienen las palabras buscando nuevos sentidos y desafiando nuevos modos de leer. Esa experimentación con el lenguaje, casi lúdica, pareciera alejarlos de la escritura académica, pero por el contrario la retroalimenta y favorece modos de exploración e investigación significativos para la escritura de los proyectos artísticos, para la composición de sus textos.

Bibliografía

- Andelique, V. (2013). El desafío de escribir sobre la obra visual: una mirada desde el aula. *Ojo que ves*. (35-37). Santa Fe: Mantovani Escuela Provincial de Artes Visuales.
- Arias, J. C. (2010). La investigación en Artes: el problema de la escritura y el 'método' en *Cuadernos de Música, Artes visuales y artes escénicas*. 5 (2), 5-8/julio-diciembre de 2010. Bogotá, D.C.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68), 355-380.
- Cannitzer, L. (2011). El artista, el científico y el mago. *Humboldt Redaktion*. Goethe Institute V. diciembre [revista virtual]. Recuperado de <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622845.htm>
- . (2012). La enseñanza del arte como fraude. Disponible en <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- . (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (57), abril-junio 2013.

- Cordero Reiman, K. (2010). La escritura de la historia del arte: sumando(se) subjetividades, nuevas objetividades en Parra Gómez, S. y K. Cordero Reiman (eds.) Revista *Errata*#(2), agosto, 2010. Bogotá.
- Douglas, S. (2013 a). Escritura académica en Artes. *VI Coloquio de investigadores en estudios del discurso y III Jornadas Internacionales sobre discurso e interdisciplina*, realizado los días 12, 13 y 14 de junio de 2013 en la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, Argentina; (en prensa).
- (2013 b). Escritura y Artes: relaciones y potencialidades. *VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*, Córdoba, 6, 7 y 8 de noviembre de 2013; (en prensa).
- (2013). Artistas lectoras y escritoras, artistas relectoras y reescriptoras. Mesa de diálogo en *PROTEGJER*, Museo Emilio Caraffa, Córdoba, 6 de noviembre 2013 <http://www.youtube.com/watch?v=Aj6RCNhdGiE>
- Falchini, A. (2010). La cuestión de los estilos genéricos el caso de la escritura académica en una Escuela de Arte. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* compiladas por Dora Riestra. 1º edición, 401-408. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación).
- (2013). Romper el silencio. Acerca de la escritura en una escuela de Arte. *Ojo que ves*. (28-34). Santa Fe: Mantovani Escuela Provincial de artes visuales.
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*. Vol. 17 (3), 463-474. September 2009.
- Lea, M. R., y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 6, 332-360.
- Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Chile, 47 (84), 40-63.
- Parra Gómez, S. y Cordero Reiman, K. (Eds.) Revista *Errata*#(2), agosto, 2010. Bogotá.

Silvina Douglas es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeña como profesora adjunta en las cátedras de Lengua y Comunicación y Taller de Comprensión y Producción Textual (Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y como investigadora del CIUNT. Es miembro de la Cátedra UNESCO (subsede Tucumán) y de GICEOLEM⁸.

⁸GICEOLEM Grupo para la inclusión y calidad educativas a través de ocuparnos de la lectura y escritura en todas las materias, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

IMPERSONALIDAD Y SUBJETIVIDAD EN TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Virginia Hael

virchy_tuc@hotmail.com

INVELEC-CONICET

San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Resumen

Este capítulo forma parte de una investigación doctoral en curso que aborda el modo en que los estudiantes de diferentes carreras universitarias construyen argumentativamente el conocimiento en tesis de licenciatura y trabajos finales de grado. Para este trabajo, en particular, nos interesó investigar cómo los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán incorporan en sus escritos la voz autoral. Nuestro objetivo fue rastrear las marcas de autorreferencia (ya fuera en primera persona del singular o del plural, tanto en verbos como en adjetivos posesivos) y de impersonalidad, partiendo de la base de que esta elección se vincula con el quehacer científico de la disciplina en la que los estudiantes se desempeñan, es decir, con prácticas académicas específicas y abaladas por las comunidades disciplinares. Asimismo, al tratarse de uno de los recursos de persuasión empleados generalmente en los textos académicos (Hyland, 2000), creemos que el uso de la subjetividad o de la impersonalidad tiene dimensión argumentativa y por eso nos interesa especialmente.

Palabras clave: voz autoral - personalización - impersonalidad - subjetividad - persona gramatical

Introducción

En el marco de nuestra investigación doctoral, que aborda la construcción argumentativa del conocimiento en tesis y trabajos finales de grado en diferentes disciplinas, hemos desarrollado este trabajo con el objetivo de conocer el modo en que tesis de Ciencias de la Educación incorporan la voz de autoría en sus escritos finales. La voz autoral tiene dos grandes posibilidades: la personalización y la impersonalidad, que a su vez pueden dividirse en distintas alternativas -que serán desarrolladas en el cuerpo del trabajo-. Se trata, también, de una de las manifestaciones más evidentes de la huella del autor en el texto. La elección acerca de la persona gramatical es uno de los elementos retóricos que destaca Hyland (2000) en su investigación acerca de las distintas formas de persuasión en artículos académico/científicos de distintas disciplinas, y ahí radica la importancia de realizar este estudio en el contexto de nuestra investigación: la persuasión es una de las formas de argumentación académica por excelencia y la elección de la persona gramatical forma parte de las elecciones retóricas de los autores en vinculación con el área disciplinar en la que se desenvuelven.

Partiendo del hallazgo de Hyland (2001) acerca de que en las Ciencias Humanas y Sociales prevalece el uso de la primera persona del singular y del plural sobre la impersonalidad, mientras que en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Exactas prevalece el uso de la impersonalidad, nos preguntamos acerca de qué ocurre con nuestro corpus de Ciencias de la Educación: ¿Se utiliza en mayor medida la impersonalidad o los recursos de personalización?

Para poder responder esta pregunta, debemos tener en cuenta también que, en muchas oportunidades, los cursos que las universidades ofrecen para entrenar a los estudiantes en escritura académica cometen el error de enseñar que la impersonalidad es la convención de escritura formal por excelencia. Para el autor, esto sería negar las diferencias disciplinares, por ende, propone que se les deben presentar a los estudiantes

todas las posibilidades de expresión de la persona gramatical, y no solo el uso de la impersonalidad como la estrategia más correcta (Hyland, 2001).

Marco teórico y estado de la cuestión

Partimos de las tres posibilidades de argumentación académica que son fundamentales para nuestra investigación:

Una *argumentación demostrativa* que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.

Una *argumentación persuasiva* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.

Una *argumentación dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico (Padilla, Douglas y Lopez, 2011: 87)¹.

En trabajos anteriores (Hael y Padilla, 2013 y Hael, 2014) hemos analizado en este corpus -tesis de grado de Ciencias de la Educación- los pasos retóricos, los segmentos textuales y las formas de referir el saber ajeno en vinculación con la argumentación demostrativa y la argumentación polémica, quedando por investigar cómo se manifiesta la argumentación retórica o persuasiva en el mismo.

Teniendo en cuenta la clasificación expuesta anteriormente, nos parece necesario aclarar que decidimos estudiar las marcas de impersonalidad y de personalización en las tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación porque, desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con Hyland (2000), son elementos importantes de relación, de persuasión. Además, coincidimos con García Negroni (2008: 5) acerca de que las marcas de persona son la “huella más saliente de la presencia del sujeto de la enunciación en su discurso”.

Al ser nuestro tema de investigación doctoral el modo en que estudiantes de diferentes disciplinas construyen conocimiento argumentativamente, conocer cómo utilizan las marcas de persona, la voz de autoría, es esencial para conocer la incidencia de la argumentación persuasiva en cada disciplina, en este estudio en particular nos abocaremos solo al corpus de Ciencias de la Educación a fin de completar las investigaciones que se han realizado hasta el momento. Esto, sobre todo, teniendo en cuenta que para el autor:

El conocimiento tiene que ser visto como una construcción retórica, socialmente elaborado en comunidades disciplinares particulares, y lo que es considerado como persuasivo tiene que ver con los caminos en los que los escritores adaptan las necesidades de sus lectores como miembros de una comunidad. La persuasión es solo posible si un determinado número de problemas retóricos pueden ser sobrellevados [...] La persuasión por lo menos es tomada en parte a través de dispositivos discursivos de credibilidad, pertenencia a un campo disciplinar, y argumentos apropiados, usando los patrones valorados por la comunidad, a fin de demostrar un estatus y una posición valorada por la disciplina (Hyland, 2000: 11).

La clasificación propuesta por Hyland (2000) incluye impersonalidad, primera persona del singular y del plural y el “nosotros inclusivo”, que implica un intento de involucrar a los lectores con lo que se expone y afirma.

Este autor compara producciones de las Ciencias Humanas y Sociales y de las Ciencias Naturales, llegando a la conclusión de que en las Ciencias Naturales prima la impersonalidad mientras que en las Ciencias Humanas y Sociales los autores hacen grandes esfuerzos por introducir a los lectores dentro de su discurso, usando elementos de relación. En cuanto a las marcas de persona, los resultados obtenidos por el autor reflejan en las ciencias ‘blandas’, un uso mayoritario de marcas de personalización, tales como la primera persona del singular y del plural acompañadas de verbos modales, lo que sugeriría la necesidad de los escritores de situar sus afirmaciones en un marco de percepciones propias.

Una investigación anterior de nuestra autoría tomó esta clasificación para establecer comparaciones entre los elementos de relación propuestos por Hyland (2000) en dos disciplinas: Historia y Biología (Hael, 2010). Sin embargo, luego de una recolección bibliográfica más extensa hemos decidido tomar la clasificación propuesta por García Negroni (2008) que toma elementos propuestos por diferentes autores que trabajan las marcas de personalización e impersonalidad (Tang y Jonh, 1999 y Gallardo, 2004 citados

¹El resaltado en letra cursiva de de las autoras.

en García Negroni, 2008) y que nos parece más adecuada para nuestro análisis, por su especificidad. A continuación expondremos las categorías desarrolladas por la autora. En los resultados se ejemplificará cada categoría con citas extraídas de nuestro corpus.

Dentro de la impersonalidad:

- **Nominalizaciones y de metonimias:** Se emplea la impersonalidad atribuyéndole al texto las intenciones, objetivos y postulados del investigador. El sujeto gramatical de este tipo de oraciones impersonales refleja esto, siendo siempre un objetivo, una parte del texto, el análisis propuesto, etc. Como se dijo anteriormente, en los resultados expondremos ejemplos de nuestro corpus que reflejen tanto esta categoría como todas las demás, por lo que resultará más claro.

- El uso de estructuras con infinitivo que “neutralizan el agente del proceso evocado” (García Negroni, 2008); por ejemplo “cabe aclarar”, “resulta interesante establecer”, etc.

- **Pasivas con *se* y con *ser*:** A través del uso de estructuras de voz pasiva, ya sea con *se* o con el verbo *ser* en sus múltiples conjugaciones, el sujeto responsable de la acción a la que se refiere queda desdibujado. Por ejemplo, “se buscó” en lugar de “busqué” o “buscamos”.

Para la autora, las estrategias de personalización pueden observarse a través de desinencias verbales, pronombres personales y adjetivos posesivos, y entre ellas destaca:

- * La primera persona del plural con referencia genérica (ya sea de la comunidad general o de la comunidad disciplinar). Nuestra autora de referencia toma esta categoría de Tang y Jonh (1999). En estas estructuras, “el 'nosotros' refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante” (García Negroni, 2008: 10).

- * El nosotros inclusivo, en el que lector y autor están incluidos en un mismo grupo, dentro del que el autor se manifiesta como una guía para el lector; García Negroni (2008) construye esta categoría a partir de los aportes de Tang y Jonh (1999) y Gallardo (2004).

- * El nosotros de autor o de modestia, cuya referencia es precisamente el autor del texto.

- * La primera persona coincidente, tanto del singular como del plural, que refiere al “yo” cuando se trata de una producción académica individual y al “nosotros” cuando se trata de una producción académica colectiva.

Luego de su estudio, García Negroni (2008) llega a la conclusión de que si bien la impersonalidad es mayoritaria, en el corpus de Humanidades y Ciencias Sociales, el uso de la primera persona del plural es mayor que en las Ciencias Naturales, y que además, en las primeras, se emplea la primera persona coincidente mientras que en las segundas no.

Por otro lado, García Negroni reflexiona acerca de la despersonalización como un mecanismo que busca lograr mayor neutralidad -objetividad que siempre se ha asociado a la ciencia- y quitan la responsabilidad de las afirmaciones, al no asumirlas como propuestas, críticas, pensamientos, discusiones propias.

Por su parte, Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2012) retoman la clasificación propuesta por Hyland para analizar la voz autoral en un corpus de textos escritos por estudiantes de grado y de posgrado. Como conclusión de su análisis, encuentran que la mayor dificultad manifestada en los textos es la de introducir lo que García Negroni (2008) denomina primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad general.² Según el análisis de los autores, los estudiantes incorporan autorreferencialidad en casos en los que podrían utilizar estructuras más impersonales, lo que los acerca a un escritor de textos académicos más inexperto.

Metodología

Para realizar esta investigación, tomamos un corpus de diez tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación de la Biblioteca Emilio Carilla, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, a fin de que fueran analizadas a la luz del marco teórico propuesto. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006), el acopio se realizó a través del muestreo probabilístico aleatorio simple, es decir, al azar, sin previa lectura y selección del material, puesto que, de este modo, creemos que el material resulta más representativo de la manera en el que se construye el

²Cabe aclarar que esta interpretación es propia. Castelló et al (2012) no citan la categoría propuesta por García Negroni sino que, desde su perspectiva, consideran ejemplos de esta categoría simplemente como “autorreferencialidad”.

conocimiento en esta disciplina. El criterio empleado consistió en consultar en la Biblioteca Emilio Carilla, ya mencionada, el listado de tesis de Ciencias de la Educación presentadas desde el año 2003 hasta 2012; a partir de esa consulta, se hizo un listado de todas las tesis presentadas por cada año. Una vez realizadas las listas, se hizo un sorteo, y se obtuvo una tesis de cada año. Creemos que el hecho de abarcar diez años de producción de tesis en esta carrera ayuda a tener un conocimiento más cabal acerca de los modos de concebir la construcción de conocimientos disciplinares a través de la escritura académica. Desde nuestra perspectiva, se trata de un panorama mucho más completo que si abarcáramos un lapso menor de tiempo.

A continuación se presenta una lista del corpus elegido:

1. Tesis 1: Detección y atención de alumnos talentos del sistema educativo en San Miguel de Tucumán [2012].
2. Tesis 2: La construcción del concepto de número natural en el niño sordo e hipoacúsico [2011].
3. Tesis 3: Fundamentos epistemológicos en una didáctica de la Educación Física [2010].
4. Tesis 4: Las transformaciones de la institución escolar en el marco de la crisis socio-económica y cultural de Tucumán [2009].
5. Tesis 5: Intervención pedagógica de una organización no gubernamental en dos escuelas de San Miguel de Tucumán [2008].
6. Tesis 6: Representaciones de docentes y profesionales de E.G.B 1 pertenecientes a instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada con respecto al trastorno por déficit de atención [2007].
7. Tesis 7: La dislexia como problema pedagógico [2006].
8. Tesis 8: Tratamiento del cuerpo en el libro de lectura “Rocío” vigente entre 1957 y 1973 en San Miguel de Tucumán [2005].
9. Tesis 9: El ámbito empresarial como un campo laboral emergente para licenciados en Ciencias de la Educación [2004].
10. Tesis 10: Atención temprana del niño con trisomía 21 [2003].

El diseño de investigación es de campo, con preponderancia de un diseño cuantitativo que se complementará con datos cualitativos.

Por su parte, el método de análisis cuantitativo fue, a partir de la clasificación propuesta por García Negroni (2008), contabilizar la cantidad de marcas lingüísticas de impersonalidad y de recursos de personalización, a fin de sacar porcentajes que nos indicaran qué uso es mayoritario en los escritos estudiados. Esto es importante para nuestra investigación doctoral puesto que las marcas de persona forman parte de los modos persuasivos dentro de la producción académico-científica, ya mencionados en el marco teórico.

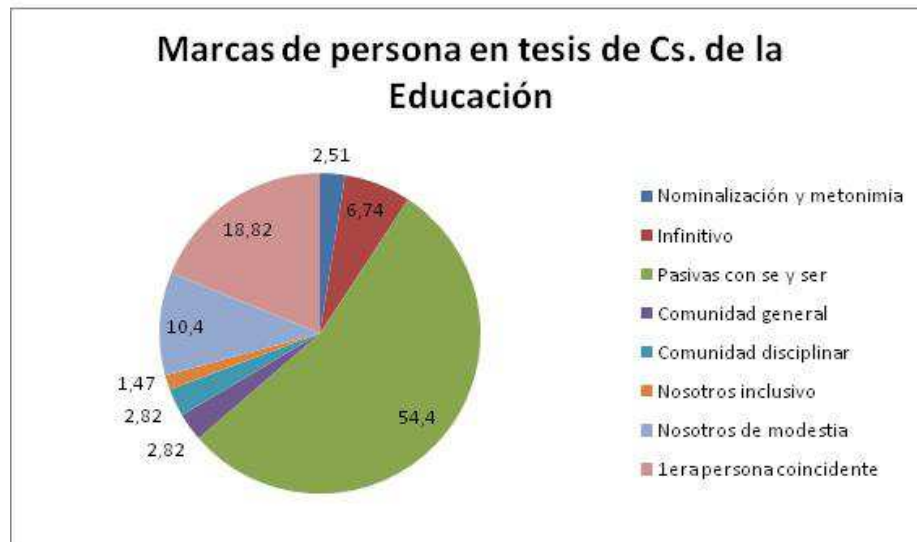
Por último, como datos de carácter cualitativo, incorporamos en los resultados ejemplos extraídos del corpus para ilustrar el uso de las diferentes formas de incorporar la impersonalidad o los recursos de personalización en las tesinas analizadas.

Resultados

A continuación presentamos una tabla que explicita la frecuencia de cada una de estas estrategias de personalización y despersonalización en las tesinas que conforman nuestro corpus. Así, se podrá observar en particular cuántas marcas de cada categoría tiene cada una, y el total de uso, lo que permitirá generalizar y sacar porcentajes que luego expondremos en un gráfico ilustrativo.

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total	Porcentaje
Impersonalidad													
	Nominalización y metonimia	3	1	0	15	5	13	3	2	2	1	48	2,51
	Estructuras impersonales con infinitivo	6	8	9	23	14	37	11	11	4	16	129	6,74
	Pasivas con se y ser	119	124	133	86	33	153	47	112	92	141	1040	54,40
Personalización													
	1era persona del plural con referencia genérica												
	De la comunidad general	9	1	2	7	23	4	1	2	0	5	54	2,82
	De la comunidad disciplinar	0	0	3	1	0	4	7	3	33	3	54	2,82
	Nosotros inclusivo	1	4	1	3	2	3	5	1	4	2	28	1,47
	Nosotros de modestia	27	12	53	9	10	34	9	9	34	15	199	10,40
	1era persona coincidente	15	121	0	2	3	5	17	4	191	2	360	18,82

A continuación ilustraremos los resultados de la Tabla 1 con un gráfico porcentual.



Tanto en lo expuesto en la Tabla 1 como en el Gráfico 1, podemos observar que la impersonalidad expresada a través de estructuras pasivas con *se* y *ser* es mayoritaria, con un 54,4%. En segundo lugar, con un total de 18,82%, se observa el empleo de la primera persona coincidente. En tercer lugar, el nosotros de autor o de modestia, con un total de 10,40%. En porcentajes menores encontramos estructuras impersonales con infinitivo (6,74%), primera persona del plural con referencia genérica, que tanto en su versión “de la comunidad general” como en “de la comunidad disciplinar” cuentan con un 2,82% cada una. El uso de nominalizaciones y metonimias cuenta con un total de 2,51%, mientras que el nosotros inclusivo tiene una frecuencia de uso del 1,47%.

Estos resultados arrojan una coincidencia con los de García Negroni (2008), quien encuentra mayoría de uso de la impersonalidad (con estructuras pasivas de *se* y *ser*) pero que, a su vez, observa frecuencia de uso de la primera persona coincidente en las Humanidades y Ciencias Sociales, lo que parece ser característica distintiva de estas disciplinas.

A continuación expondremos algunos ejemplos extraídos de las tesis que conforman nuestro corpus, a fin de ilustrar acerca de las categorías de las que hemos sacado porcentajes.

De impersonalidad:

Nominalización y metonimia: “*Este trabajo constituye* una investigación parcial sobre el tema, no tiene como propósito establecer conclusiones generales” (Tesis 9, p. 3).

“*La investigación se plantea* como objetivo fundamental indagar acerca de las representaciones de docentes y estudiantes de E.G.B. 1 pertenecientes a dos instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada respecto al trastorno por déficit de atención (TDA)” (Tesis 6, p. 74).

“Para dar respuestas a estos interrogantes *el presente trabajo se estructura* en grandes bloques de contenidos, separados en capítulos” (Tesis 2, p. 9).

Tal como podemos observar en estos ejemplos, el autor responsabiliza –por así decirlo– al trabajo, a la investigación, de los objetivos y propósitos sin tomar crédito en el asunto.

Estructuras impersonales con infinitivo: “*Es preciso señalar* que la escuela N° 2 reacondicionó la biblioteca escolar justamente para las actividades del proyecto”. (Tesis 5, p. 61).

“*Es importante diferenciar* las relaciones de este estadio, que son casi clasificatorias, de las del estadio precedente (pre o para – clasificatorias) y las del estadio siguiente, que presentan todos los criterios de una clasificación lógica” (Tesis 2, p. 45).

“Más allá de la importancia pedagógica de este evento, *es necesario destacar* que para su aprobación, el mismo fue revestido en un lenguaje empresarial” (Tesis 9, p. 60).

En estos ejemplos, podemos observar cómo el autor menciona cuestiones que le parecen importantes de señalar, diferenciar y destacar, sin que su autoría se vea implicada: desdibuja su propio interés en destacar, señalar o diferenciar a través de un proceso de impersonalidad logrado mediante el uso de infinitivos.

Pasivas con *se* y *ser*: “En todos los casos *se observó* esta forma de agrupar los objetos por conveniencia, pero en menor proporción que por semejanza” (Tesis 2, p. 137).

“Esta opinión *puede ser considerada* muy importante puesto que en el caso de sistema educativo en la ciudad de San Miguel de Tucumán, primero se deberá concientizar a las autoridades correspondientes de la necesidad de fomentar proyectos acordes a las necesidades de estos/as niños/as, y como primera medida a adoptar podría estar la de formar al docente en esta área” (Tesis 1, p. 85).

“Según las estadísticas, *se puede esperar* que en cada aula de 25 alumnos haya al menos un niño con esta dificultad para el aprendizaje” (Tesis 7, p. 6).

Tal vez sea esta la forma más clásica de la impersonalidad, a través de estructuras con *se* y *ser*, como las de los ejemplos, que buscan no desdibujar la autoría pero sí no sentar postura o informar acerca de lo observado de manera tan cabal.

De personalización:

Primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad general: “Ante esta realidad, resulta evidente la necesidad urgente de apoyar la educación estatal en *nuestro país*, brindando a cada niño argentino la posibilidad de recibir una educación adecuada” (Tesis 5, p. 15).

“En lo relacionado a *nuestra provincia*, tales consideraciones las encontramos en los Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los servicios del área de Educación Especial en la provincia de Tucumán” (Tesis 1, p. 51).

“Por último, como adultos *necesitamos cuestionarnos nuestros modos de pensar y significar*, y asumir con responsabilidad y ética la tarea de educar a los niños/as” (Tesis 6, p. 89).

En estos casos, podemos ver cómo los autores se involucran con la comunidad general a la que pertenecen: su país, su provincia (esto se pone de manifiesto a través de un adjetivo posesivo) y la comunidad adulta (a través de un verbo en plural y de un adjetivo posesivo).

Primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad disciplinar: “En coherencia con los fundamentos que guían a esta investigación, voy a partir de una definición que me pareció particularmente interesante como modo de *acercarnos los pedagogos* a una empresa, desde una perspectiva no tecnicista”. (Tesis 9, p. 24). En este caso, podemos destacar dos cuestiones: En primer lugar, la referencia genérica disciplinar apela a los lectores de su área del conocimiento, la pedagogía, haciendo uso de la autorreferencialidad, además del pronombre enclítico “nos” que involucra a aquellos lectores de su área. En segundo lugar, podemos observar también el uso de la primera persona coincidente, que en este caso consideramos de gran valor argumentativo: Manifiesta una postura personal y explícita acerca de un concepto que toma para aplicar a su estudio.

“Ángela Ainsentein [...] desagrega los elementos del modelo didáctico propio de *nuestra disciplina*, y siempre hace referencia al contexto histórico en el cual está inmerso su análisis, tiene un posicionamiento

crítico con respecto al modelo reproductor instalado en el sistema escolar y en las instituciones formadoras de docentes” (Tesis 3, p. 62).

“Cuando *detectamos* estos errores en un alumno, o algunos de ellos, debemos sospechar de una dislexia y derivar al niño para un diagnóstico en profundidad” (Tesis 1, p. 25). En este ejemplo vemos cómo utiliza un verbo en plural para hacer referencia a la comunidad disciplinar a la que pertenece: los pedagogos que son los encargados de detectar problemas de aprendizaje en alumnos de establecimientos escolares.

Nosotros inclusivo: “*Tal como veremos* en el próximo capítulo, las políticas compensatorias objeto del presente estudio, desde un punto de vista conceptual, forman parte del conjunto de políticas sociales que se relacionan, en algunos casos, con las políticas alimentarias” (Tesis 5, p. 59).

“Más adelante *podremos ver* cómo estas políticas influyeron en el sistema educativo de nuestra provincia” (Tesis 4, p. 18).

El nosotros inclusivo es aquel a través del cual el autor guía e involucra al lector. En estos casos en particular, adelanta en un caso lo que se verá con mayor detalle en el próximo capítulo, como un anticipado llamado de atención y en otro, cómo influyeron las políticas públicas en el sistema educativo.

Nosotros de modestia: “Dentro de las ventajas de esta metodología *podemos señalar* un positivo adelanto en el dominio del aprendizaje, tanto a nivel de técnicas como de formación; así como de la motivación del alumno” (Tesis 1, p. 45).

“La mirada histórica *nos permite* comprender las continuidades y rupturas en su construcción como disciplina, y la complejidad de la identidad profesional” (Tesis 3, p. 6).

Así, *debemos señalar* que la teoría de las representaciones sociales, elaborada a partir de las producciones teórico-empíricas de Moscovici, instaura un nuevo entendimiento sobre el sentido común dentro de los estudios psicológicos y, en general, dentro de las ciencias sociales” (Tesis 6, p. 5).

Esta es la forma más clásica de personalización: El autor afirma algo mediante la primera persona del plural para no ser tan cabal en sus afirmaciones, como lo sería a través del uso de la primera persona del singular.

Primera persona coincidente: “[...] *se me planteó* como un desafío personal, por lo novedoso y, quizá *diría*, la poca claridad del panorama a abordar, siempre *impulsada* por *mi interés particular* en la niñez de las personas sordas e hipoacúsicas” (Tesis 2, p. 4).

“En lo que respecta al proceso de investigación *parto* a señalar que fue largo y dificultoso, debido a una multiplicidad de factores” (Tesis 1, p. 6).

“Por todo lo expuesto anteriormente *considero* que todo profesional de la enseñanza debería tener conocimientos sobre la dislexia así, en la medida de lo posible, se evitarían muchos problemas en las aulas” (Tesis 7, p. 7).

En estos ejemplos vemos cómo se utiliza la primera persona del singular para determinar intereses, problemas enfrentados en el proceso de investigación y, en el último caso, para sentar postura con respecto a la temática de su investigación y su incidencia en el ámbito educativo.

Discusión

Tal como hemos anticipado en el apartado anterior, nuestros resultados coinciden con los de García Negroni (2008), ya que hemos podido observar un mayor uso de la impersonalidad pero, a su vez, un uso destacable (18,82%) de la primera persona coincidente. Esto tiene gran importancia para la argumentación persuasiva: el uso de la primera persona del singular en Ciencias Sociales y Humanas, es un modo de sentar postura personal con respecto al tema que se trata. Esto coincide con lo que sostiene Hyland (2000) acerca de que las marcas de personalización en disciplinas de esta área del conocimiento sugieren la necesidad de los escritores de situar sus afirmaciones en un marco de percepciones propias.

En cuanto al uso de la impersonalidad, podemos hipotetizar-coincidiendo con Hyland (2000)- que las producciones de las Humanidades y Ciencias Sociales muchas veces se nutren del quehacer científico y de las prácticas de las Ciencias Naturales, sustentado, en ocasiones, en clases de metodología o de escritura académica donde no se tiene en cuenta que el modo de ‘hacer ciencia’ en diferentes disciplinas adquiere formas distintas. Muchas veces se impone la impersonalidad como forma de objetividad, que tradicionalmente ha sido la concepción de la investigación científica. Al igual que el autor, destacamos la necesidad de que cuando se orienta a los estudiantes acerca de la escritura académica en general y de la escritura de sus tesis de grado en particular, debe presentárseles la amplia gama de posibilidades de expresión de la voz autoral, en vinculación con el contexto de producción académica en el que se desenvuelven.

Si bien no hemos utilizado la clasificación de Hyland (2000), por ser la de García Negroni (2008) más completa, hemos coincidido, en rasgos generales, en el hecho de que también en las Ciencias Sociales y Humanidades se puede encontrar un uso bastante frecuente de la primera persona del plural. Nuestra investigación anterior (Hael, 2010) coincidía con los resultados de Hyland para los casos de Historia, en los que primaba el “nosotros de autor”. En el caso de Ciencias de la Educación no ha sido mayoritario - como en las disciplinas “blandas” que analiza el autor- pero sí de aparición reiterada (el nosotros de modestia, por ejemplo, cuenta con un 10,4%). En este sentido, tendremos que seguir investigando en las otras disciplinas que componen nuestro estudio para determinar qué diferencias disciplinares podemos encontrar al respecto, e incluso poder comparar los resultados de las Ciencias Sociales y Humanidades con disciplinas de las Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

Para finalizar, retomamos los resultados de Castelló et al. (2012), quienes consideran que el uso de lo que ellos denominan “autorreferencialidad”, que se corresponde con lo que, en la clasificación que hemos tomado para elaborar este trabajo, se denomina “primera persona del plural con referencia genérica” (y el ejemplo que citan corresponde con la comunidad general) se relaciona con la forma de producir textos por parte de escritores novatos, inexpertos, y ven en esto una dificultad. Desde nuestro punto de vista, consideramos que lejos de pensárselo de este modo, debería tomárselo como un rasgo distintivo de algunas disciplinas que buscan vincularse con los posibles lectores -de la comunidad general-. En este sentido, podría considerárselo como una estrategia retórica, de argumentación académica persuasiva y se vincula con la forma de construir conocimiento en áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. En este aspecto, Hyland (2000) destaca que las Ciencias Humanas y Sociales han sido siempre consideradas más retóricas a la hora de persuadir.

Por último, cabe destacar que con este trabajo completamos nuestra investigación acerca de cómo se manifiestan los tres tipos de argumentación académica (Padilla et al., 2011) en nuestro corpus de Ciencias de la Educación. En futuros trabajos se dará cuenta más cabal acerca de estos resultados. También se realizarán comparaciones entre estos resultados y los obtenidos de los corpus pertenecientes a las disciplinas de Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

Conclusiones

A través de este trabajo hemos podido reflexionar acerca de las estrategias de personalización y despersonalización en nuestro corpus de tesis de Ciencias de la Educación, lo que es esencial para el estudio de cómo aparecen los elementos persuasivos en esta disciplina. A través de la contabilización de distintas posibilidades de las marcas de subjetividad e impersonalidad, llegamos a la conclusión de que en esta disciplina prima el uso de la impersonalidad, seguido del empleo de la primera persona coincidente y del nosotros de autor.

Asimismo, hemos ofrecido ejemplos de las categorías utilizadas, no solo a fin de hacer más clara cada clase sino también como una forma de mostrar evidencia empírica de lo analizado en nuestro corpus. No hemos podido abordar estos ejemplos con la complejidad cualitativa que merecen pero, al habernos enfocado más en los resultados cuantitativos, ellos nos han servido como un modo de ilustrar aquello de lo que obtuvimos porcentajes. En futuros trabajos se podrá ofrecer un enfoque cualitativo más cabal acerca del tema. Además, en el marco de la investigación doctoral en curso, se tiene previsto destacar la frecuencia de uso de estas voces autorales en los distintos segmentos de las tesis, así como también poder poner en diálogo estos elementos de relación propios de la argumentación demostrativa, con otros destacados por Hyland (2000). Por último, como se ha mencionado en la discusión, se tiene previsto poder realizar comparaciones con otras disciplinas.

Bibliografía

- Castelló, M. Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2012). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (1-21) Barcelona: Edebé.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), 5-31.

- Hael, M. V. (2010). *Argumentación y exposición en escritos de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: los casos de Historia y Biología*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (en prensa).
- (2014). Pasos retóricos en tesis de grado en dos carreras de Humanidades. En Gabbani, B. y V. Orlando (orgs.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. (190-207). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la República.
- Hael, M. V. y Padilla, C. (2013). Citación en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación en *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (en prensa).
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Ed. Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- (2001). Options of identity in academia writing en *ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 56 (4), 351-358.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.

María Virginia Hael es licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Es becaria doctoral interna de CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), de doble dependencia CONICET-UNT y exbecaria de investigación del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) y del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España (MAEC-AECID) con sede en la Academia Argentina de Letras. Es, además, miembro de PIUNT H533, proyecto de investigación dirigido por la Dra. Constanza Padilla.

ESCRITURA Y ARGUMENTACIÓN COMO HERRAMIENTAS PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: EL ROL DE LAS ACCIONES DOCENTES

María Elena Molina

mariaelenamolina@me.com

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

¿Cuáles son las prácticas de escritura y argumentación que posibilitaron a los alumnos aprender contenidos disciplinares en dos áreas (Letras y Biología) en el ingreso a la universidad? ¿Bajo qué condiciones didácticas se ejercieron dichas prácticas? ¿Qué acciones docentes las propiciaron? Estas preguntas resumen los objetivos del presente trabajo. Por un lado, caracterizamos las condiciones didácticas que, en dos asignaturas distintas y en el inicio del nivel superior, posibilitaron a los alumnos aprender contenidos disciplinares. Por otro, profundizamos la descripción de una de esas condiciones didácticas: las intervenciones docentes dialógicas. Los resultados de este trabajo se insertan en una investigación didáctica “naturalista” llevada a cabo a partir de un estudio de casos múltiples en dos cursos introductorios (uno de Letras y otro de Biología) pertenecientes a dos universidades públicas argentinas. Las técnicas de construcción del campo comprendieron entrevistas semiestructuradas a alumnos, observación participante y recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, monografías, etc.). Triangulando nuestros datos con algunos aportes conceptuales provenientes de la Teoría de las Situaciones Didácticas y de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica, construimos categorías que nos permiten no sólo describir las condiciones didácticas que, en estos cursos universitarios, ayudaron a los alumnos de Letras y de Biología a aprender los contenidos de sus disciplinas, sino también comprender cabalmente qué tipo de intervenciones o acciones docentes potenciaron dichos aprendizajes.

Palabras clave: condiciones didácticas - prácticas de escritura - argumentación - escrituras académico-disciplinares

Introducción

¿Qué prácticas de escritura y argumentación posibilitaron a los alumnos aprender contenidos disciplinares en dos áreas (Letras y Biología) en el ingreso a la universidad? ¿Bajo qué condiciones didácticas se ejercieron dichas prácticas? ¿Qué rol jugaron las intervenciones o acciones docentes a la hora de incorporar la escritura y la argumentación a sus prácticas de enseñanza? Estas preguntas guían y estructuran el presente trabajo.

Desde un enfoque lingüístico, concebimos la *escritura académica* como una *construcción argumentativa* (Padilla, 2012: 33). En efecto, en el marco de la educación superior, se busca, de forma declarativa y con mayor o menor éxito en su implementación, enseñar a los alumnos a ejercer las prácticas discursivas y textuales propias de sus disciplinas. Se pretende que los estudiantes comprendan que la *escritura académica*, como modo privilegiado de comunicación del quehacer científico, es un constructo argumentativo (Molina y Padilla, 2013: 67). En este sentido, entonces, postulamos que esa *argumentación escrita* que impera

en los ámbitos universitarios posee rasgos propios que varían de una disciplina a otra y que implican la integración de tres dimensiones: (1) la dimensión *lógica*, que exige la articulación entre las ideas, los conceptos y sus relaciones lógicas, es decir, atañe a la configuración y a la estructura lógicas del argumento (Toulmin, 2001, 2003; Toulmin, Rieke y Janik, 1984); (2) la dimensión *retórica* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales, al contexto disciplinar y al tipo de diálogo en el que se lleva a cabo esa comunicación (van Eemeren, 2010; Walton y Krabbe, 1995; Walton, 2008); (3) la dimensión *dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible (van Eemeren y Grootendorst, 1984; Kelly y Bazerman, 2003; Kelly y Duschl, 2002; Kuhn, Iordanau, Pease y Wirkala, 2008; Kuhn, 1991; Leitão, 2000).

Desde un enfoque constructivista, además, sostenemos que concebir lectura y escritura como prácticas sociales (Bazerman y Prior, 2005; Barton y Tusting, 2005; entre otros) que deben estar presentes a lo largo y a lo ancho de todo el currículum (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, y Garufis, 2005; Lea y Street, 1998; Lerner, 2001; Carlino, 2013; entre otros) requiere tener en cuenta no sólo las investigaciones provenientes de la Lingüística, la Psicología, la Antropología, etc., sino también de la Didáctica como disciplina que enfoca el estudio sistemático de las interacciones en el salón de clase a fin de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones estudiadas, contemplando siempre los contextos institucionales (Castedo, 2007: 255). Así, desde una perspectiva didáctica y enfatizando la necesidad de abordar las prácticas de enseñanza que, en el nivel superior, entrelazan contenidos curriculares con prácticas de escritura y argumentación, recurrimos a la *Teoría de la Acción Conjunta* (Sensevy, 2011) y a la *Teoría de las Situaciones Didácticas* (Brousseau, 2007). En efecto, dichas teorías proponen modelos de funcionamiento de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir, modelos de la actividad didáctica entendida como una relación mutuamente determinante entre docente-alumnos-saber.

Como punto de partida, entonces, los ejes conceptuales que conforman nuestras categorías de aproximación a los datos son la noción de *juego de aprendizaje* y sus componentes. Al respecto, Sensevy (2009: 1646) describe las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes como un tipo particular de juego, un juego *didáctico*. Los rasgos prominentes de este juego radican en el hecho de que involucra dos jugadores, A y B. B gana si y solo si A gana, pero B no debe proveer directamente la estrategia ganadora a A. B es el docente y A, el estudiante. Esta descripción nos permite entender que el juego didáctico es un juego colaborativo, *cooperativo*, con una acción conjunta. Si miramos un juego didáctico con mayor atención podemos ver que B (el profesor), a fin de ganar, debe guiar a A (el estudiante) hasta un cierto punto, un “estado particular de conocimiento” que permita al estudiante efectuar los “movimientos correctos” en el juego, lo que puede asegurar al docente que el estudiante ha construido el conocimiento adecuado (Sensevy, 2009: 1647). En el núcleo de este proceso, hay una condición fundamental: para asegurarse de que A (el estudiante) realmente haya ganado, B (el docente) debe permanecer tácito en relación con el conocimiento principal en juego. El docente precisa ser *reticente* a fin de dejar al estudiante construir su *propio* conocimiento. El docente debe retener información, porque el estudiante precisa actuar *proprio motu*. El andamiaje del docente debe permitir ahora al estudiante producir el “buen comportamiento” sin dominar el conocimiento adecuado (Sensevy, 2009: 1648). Esta cláusula *proprio motu* se relaciona necesariamente con la *reticencia* del docente. Según Sensevy (2009: 1548), el juego didáctico, con la cláusula *proprio motu* y la reticencia del docente, brinda un patrón general de las interacciones didácticas. Es este patrón el que buscaremos dilucidar al comprender las condiciones didácticas que permitieron a los alumnos, nuestros casos, aprender Letras y Biología escribiendo y argumentando.

El *juego didáctico* refiere así a lo que consideramos la “gramática fundamental” (Sensevy, 2011: 42) del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de caracterizar en profundidad este proceso, recurrimos a un sistema de conceptos que intentamos unificar bajo la noción de juego de aprendizaje. Un juego de aprendizaje, como un modo de describir el juego didáctico que ocurre *in situ*, requiere en sí mismo una estructura de descriptores particulares, entre ellos: las funciones del docente (definir, devolver, regular e institucionalizar) y las gestiones de los territorios y las temporalidades en la clase (mesogénesis, cronogénesis y topogénesis).

Lo que llamamos “funciones del docente” es un conjunto de categorías que utilizamos para describir los modos en los que el profesor hace jugar el juego a los alumnos en la acción conjunta (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat, y Perrot, 2005: 157).

Definir. El proceso de definición puede verse como un modo de introducir las reglas definitorias del juego de aprendizaje, para que los estudiantes sean capaces de jugar dicho juego.

Devolver. Cuando el juego se define, tiene que ser aceptado por los estudiantes. Eso significa que los estudiantes deben elaborar una adecuada relación con el medio.

Regular o manejar la dialéctica certidumbre/incertidumbre. El proceso de monitoreo refiere a cualquier comportamiento del docente que produce modificaciones en el comportamiento del alumno a fin de permitirle producir las estrategias relevantes que necesita para ganar el juego. Al hacer eso, el docente se desempeña en el nivel de certidumbre/incertidumbre de la acción del alumno.

Institucionalizar⁴. En el proceso didáctico en curso, el docente necesita reconocer las partes del conocimiento al que apunta en la actividad del estudiante como aquellas relevantes para el juego de aprendizaje que está desarrollándose. Al realizar esto, hace entender al estudiante que su actividad alcanzó el conocimiento en juego, que no es exclusivamente el “conocimiento del aula”, sino también el conocimiento de una comunidad social, que es más amplia que esa comunidad académica.

Además, cabe señalar que estas acciones del docente pueden organizarse en una triple dimensión que, de acuerdo con diversos autores (Chevallard, 1991; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat, y Perrot, 2005), describe los trabajos del docente relativos a iniciar y mantener una relación didáctica mientras se desarrolla el juego. De este modo, la *mesogénesis* (es decir, la génesis del medio) describe el proceso por el cual un docente organiza el medio con el que el estudiante interaccionará para aprender. La *cronogénesis* (es decir, la génesis del tiempo didáctico) describe la evolución del conocimiento propuesta por el docente y estudiada por los alumnos, a medida que se desenvuelve la acción conjunta. El docente debe monitorear el proceso de conocimiento a través de una o varias clases, a fin de cumplir con sus intenciones didácticas. La *topogénesis* (es decir, la génesis de las posiciones), finalmente, describe el proceso de división de la actividad entre el docente y el estudiante, según sus potencialidades. El docente precisa definir y ocupar una posición y permitir a los alumnos ocupar sus posiciones en el proceso didáctico.

Estas categorías nos permitirán ahondar en una de las condiciones didácticas que hemos definido a partir del análisis de registros de clase y de entrevistas a alumnos: las *intervenciones docentes dialógicas*. El resto de las condiciones que expondremos a continuación, también surgidas del análisis de registros de clase y de entrevistas a alumnos, proveerán un panorama general del los modos en los que, en los casos estudiados, se incorporaron la escritura y la argumentación como herramientas para aprender contenidos disciplinares.

Metodología

Los datos expuestos aquí forman parte de una investigación doctoral que se diseñó como una ‘investigación didáctica naturalista’ (Artigue, 1996; Rickenmann, 2006) basada en un estudio de casos múltiples (Maxwell, 1996; Stake, 1998; Creswell, 2007). En este sentido, los casos estudiados, una clase introductoria de Biología perteneciente Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y una clase introductoria de Letras correspondiente al primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), se eligieron precisamente porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. Asimismo, estas dos asignaturas se condicen con lo que Snow (1993) y Toulmin (2001) denominan las dos culturas o las dos grandes esferas en las que puede agruparse todo el razonamiento humano: las Ciencias Sociales y Humanas y las Ciencias Naturales. De este modo, contamos con lo que Patton (1991: 172) denomina ‘muestreo intencional’, es decir, con casos que, por sus iniciativas didácticas y sus filiaciones disciplinares, ilustran algunos puntos que son relevantes para pensar la argumentación y la escritura en las aulas de las universidades argentinas. Una breve descripción de los casos ayudará a comprender más cabalmente los resultados presentados en el apartado de resultados y discusión.

El caso *Letras* se refiere al trabajo que, desde 2005, se realiza en el Taller de Comprensión y Producción Textual perteneciente al primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Esta asignatura anual (4 horas semanales) tiene un promedio de 200 estudiantes en clases teóricas y 50 en clases prácticas. Los alumnos trabajan durante el primer cuatrimestre con contenidos teóricos sobre discurso académico, modelos de comprensión y producción textual, géneros discursivos, teorías de la argumentación, etc. Durante el segundo cuatrimestre del año, por su parte, los estudiantes se ven puestos en la instancia de investigar y producir una ponencia que deben presentar a fin de año en unas jornadas estudiantiles de Letras. Para desarrollar esta tarea, los alumnos pueden trabajar en pequeños

⁴Los términos “devolver” e “institucionalizar” se refieren a los conceptos de Brousseau (1997: 78).

grupos (máximo 4 integrantes) y cuentan con la ayuda de un tutor que, semanalmente y durante todo el cuatrimestre, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas, etc.

El caso *Biología* corresponde al trabajo que se efectúa en la cátedra Biología 08 perteneciente al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). En esta asignatura cuatrimestral (6 horas semanales), los docentes trabajan en parejas pedagógicas por política y decisión de cátedra. En comisiones de 80 a 100 alumnos, por lo tanto, dos docentes asumen el dictado de la materia. Mientras uno de estos docentes expone los temas y revisa con los estudiantes las tareas hechas en casa, el otro profesor corrige los textos que los alumnos entregan clase a clase. Este trabajo compartido permite incorporar y sostener la escritura como herramienta para aprender. En un curso numeroso, dividir las tareas docentes posibilita que los profesores devuelvan a los alumnos sus textos a tiempo, que puedan interaccionar por escrito con ellos y utilizar esos escritos como insumos para las discusiones que tienen lugar durante la clase.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 1996: 27), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación que encuadra este trabajo comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y observación de clases. En esta ocasión, recurrimos a fragmentos de registros de clase y a los puntos de vista de los alumnos relevados mediante 25 entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 15 a 20 minutos cada una. Se entrevistó a 15 estudiantes de Biología y a 10 de Letras. Para el análisis de datos, se utilizó la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008: 91). Así, hasta el momento, se identificaron algunos temas y categorías que pudimos triangular (Maxwell, 1996: 64), ventajosamente, con la bibliografía y los antecedentes relevados.

Resultados y discusión

Los alumnos reconocen que, en las asignaturas estudiadas, se trabaja con la escritura y la argumentación no sólo como herramientas para aprender contenidos disciplinares, sino también como objetos de enseñanza. En efecto, a partir del análisis de las entrevistas a alumnos, podemos reconstruir una serie de condiciones didácticas que, desde sus puntos de vista, los ayudan a aprender escribiendo y argumentando.

En el caso *Letras*, por ejemplo, las cinco condiciones didácticas valoradas positivamente por los estudiantes fueron: (a) tareas de escritura con consignas de construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema [9/10 alumnos]; (b) intervenciones docentes dialógicas (orientadas a la metarreflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación) [8/10 alumnos]; (c) explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura [10/10 alumnos]; (d) participación y uso de los conceptos [10/10 alumnos]; y (e) devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes) [10/10 alumnos].

En el caso *Biología*, por su parte, las cinco condiciones didácticas valoradas positivamente por los estudiantes fueron: (a) tareas de escritura con consignas de justificación y relación [14/15 alumnos]; (b) intervenciones docentes dialógicas (con preguntas auténticas durante las clases y en las devoluciones escritas) [13/15 alumnos]; (c) explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías) [14/15 alumnos]; (d) participación y uso de los conceptos [14/15 alumnos]; y (e) devoluciones a tiempo (frecuente y antes de los exámenes) [15/15 alumnos].

Como puede observarse, algunas condiciones didácticas coinciden en ambos casos: tanto los alumnos de Letras como de Biología declaran que las tareas de escritura con consignas de justificación y relación, las devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes), la participación y el uso de los conceptos y las intervenciones docentes dialógicas los ayudaron a aprender escribiendo y argumentando. En esta presentación, ahondaremos en una de esas condiciones que, a la luz del trabajo con registros de clase, se evidencia crucial: las *intervenciones docentes dialógicas*.

Al respecto, hablar de *intervenciones docentes dialógicas* en Letras y en Biología exige marcar ciertas diferencias entre ambos casos. En las dos asignaturas, esta condición se relaciona con el tipo de intervenciones que efectúan los docentes, pero difieren en los modos en los que dichas acciones de los profesores se materializan en la clase. En el caso Letras, contamos con *intervenciones docentes orientadas hacia la (meta) reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación*. Uno de los alumnos, Tomás, apunta claramente a la potencialidad epistémica que las prácticas de argumentación escrita adquieren cuando se ejercen a partir de este tipo de intervenciones:

Tomás: Anteriormente producía textos sumamente justificativos en los que exponía mis conocimientos o pensamientos únicamente. Con la realización de la ponencia me siento capaz de evaluar diferentes posiciones con mente abierta e incluirlas en mis producciones; es decir, observo que mi escritura era antes un perfil “buzo” de escritura intensiva, ahora sondeo escritos previos, organizo, planifico mis objetivos, reviso nuevamente y corrijo lo pertinente. Sin el aprendizaje de los modelos de comprensión y producción, quizás mis escritos no hubieran evolucionado. [Estudiante de Letras].

En el caso *Biología*, por otra parte, nos encontramos con *intervenciones docentes dialógicas con formulación constante de preguntas auténticas (durante las clases y en las devoluciones escritas)*. Los alumnos reconocen que esta condición los ayuda a aprender:

Carolina: Por ahí está bueno el tema de los cuadros. La clase pasada que hicieron un cuadro gigante relacionando varias cosas, y que siempre nos preguntan mucho a nosotros si tenemos preguntas. Y como que cada pregunta que uno hace no te la responden puntual, sino que te responden con otra pregunta o te contextualizan tu pregunta en un caso concreto, en un ejemplo. [Estudiante de Biología].

En relación con la formulación de preguntas auténticas y el trabajo con escritura como herramienta epistémica en la sala de clase, Carlino (2012: 493) subraya que experiencias como esta promueven las interacciones entre docentes y alumnos y entre pares, constituyendo un ejemplo de lo que Dysthe (1996: 397) denomina estrategias de enseñanza dialógicas. La noción de *enseñanza dialógica* concibe el aula como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta de aprendizaje clave. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando. Más aún, en nuestro caso, en este modelo entrelazado, las consignas escritas no sólo ayudan a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura específicas del área de la Biología, sino que también evitan que la clase se concentre en el docente y alientan a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de escritura, y la formulación de preguntas auténticas que se desencadena a propósito de discutir lo escrito, debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima, y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes.

En efecto, en este curso de Biología, en el que se lleva a cabo una intervención basada tanto en la inmersión como en la reflexión de temas sociocientíficos (Cavagnetto, 2010: 342) y se utilizan la argumentación y la escritura como componentes integrados en las actividades y tareas de los estudiantes, las preguntas auténticas son constantes. Los docentes devuelven, incluso en el sentido brousseauiano del término, el problema a los alumnos y los enfrentan a sus propias preguntas. Los profesores, en una primera instancia, no “institucionalizan” (Brousseau, 2007: 46), sino que regulan y guían a los estudiantes, mediante preguntas de fundamentación, para que ellos mismos piensen y elaboren las respuestas a sus propias preguntas. En este sentido, la contextualización y la provisión de propósitos y objetivos a los argumentos no sólo posibilitan a los alumnos asumir, reflexionar y problematizar sus dudas y certezas, sino también llegar al conocimiento biológico a través de sus propias conclusiones.

A continuación, en un fragmento de clase de Biología, puede observarse cómo los docentes efectúan intervenciones dialógicas a partir del trabajo con escritura como herramienta para aprender. En este fragmento, los alumnos de Biología discuten con el docente lo que escribieron en casa y comentaron en pequeños grupos durante la primera mitad de la clase. La consigna era buscar, a partir de la lectura de un material teórico especializado, relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente. Para poder proveer sentidos a las consignas, los docentes de esta clase de Biología procuran brindar ejemplos de la vida cotidiana. Así, en estos intercambios se repiensen las relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente poniendo el cáncer de piel y las radiaciones solares como problemática de discusión.

Docente A[46]: ¿Está? ¿Se entiende eso? Seguro que el cáncer de piel es consecuencia de esta alteración del ADN. ¿Sí? También se puede hallar una relación genotipo-fenotipo. Si se altera la molécula del ADN, entonces eso altera el fenotipo que es cáncer de piel.

Alumno 5[47]: Claro. Lo que no estaría bien es tomar cáncer de piel como genotipo.

Docente A[48]: Exacto, tal cual. ¿Sí? El cáncer de piel es una consecuencia, es algo que es observable fenotípicamente, ¿sí? Se van a modificar las células del ADN, la piel, ¿sí? Se van a producir tumores y

demás, entonces eso es fenotipo. Ahora, ¿por qué se produce eso? Y, porque se alteraron las moléculas de ADN de las células de la piel ¿Y quién ayudó a eso?

Alumno 5[49]: Y, los rayos ultravioletas....

Docente A[50]: Sí, eso. Una cuestión acá [señala en el texto fuente leído por los alumnos para contestar la consigna] aparece por primera vez el término mutación. Mutación es sinónimo de alterar las moléculas de ADN. Las mutaciones ocurren todo el tiempo. Lo que está pasando acá es que la luz aumenta las probabilidades de que esas mutaciones ocurran. Un factor que puede aumentar la probabilidad de mutaciones, por eso se los llama agentes mutagénicos [Escribe en el pizarrón]. ¿Alguna otra [relación] encontraron?

Alumno 6[51]: puede ser, pero interviene el ambiente, si ponés... viste que dice que la piel de los aborígenes y la piel blanca... si vos ponés fenotipo = piel, o color de piel...

Docente A[52]: Piel blanca...

Alumno 6[53]: Sí, y genotipo = alteraciones o mutaciones...

Docente A[54]: ¿pero genotipo-fenotipo sería la relación?

Alumno 6[55]: Sí, sí...

Docente A[56]: No, no hay. El fenotipo no modifica al genotipo.

Alumno 6[57]: Pero dice que si vos tenés piel blanca o no, tenés mayor o menor posibilidad de contraer cáncer...

Docente A[58]: Sí, pero por la exposición a la luz solar. En realidad...

Alumno 6[59]: Por eso te digo que me faltaría el ambiente...

Docente A[60]: Claro, es ambiente-fenotipo ahí. Una persona de piel más clara, tiene mayor, digamos, predisposición a tener un cáncer de piel, si se expone a la luz solar. Pero ahí entra en juego el ambiente. ¿Sí?

AA (varios alumnos a la vez) [61]: [murmullos generalizados]

Docente P[62]: shhhh....

Alumno 7[63]: El color de la piel es fenotipo, pero esa información ¿no está en el genotipo?

Docente A[64]: Sí, pero si vos hablás de color de piel, estás hablando de un aspecto fenotípico del ser humano. ¿A qué se debe ese color de piel? Sí, se debe a las recetas que están en nuestra células. ¿Sí? Hay recetas que dicen qué pigmentos y qué cantidad de esos pigmentos tenemos que fabricar. Una persona, de piel más clara, tiene menos pigmento, melanina se llama, en las células de la piel.

Alumno 7[65]: ahhh...

Docente A[66]: ¿Sí? Una persona de piel más oscura fabrica más melanina. Entonces la concentración de melanina, hace al color de la piel. Vamos al caso extremo: los albinos. Lo albinos no tienen la capacidad para fabricar melanina, de ahí que el pelo de las cejas, de la cabeza, sea blanco, porque no fabrican pigmentos. ¿Está? Pero de nuevo, si estoy hablando de color de piel, estoy pensando en fenotipo y el fenotipo, en este caso el color de piel, puede ser ajustado por el ambiente, como la luz solar.

Docente P[67]: A lo largo del capítulo vamos a ver cómo esa información se expresa, como dice el título del capítulo. ¿No? Es decir, se manifiesta en el fenotipo. Y ahí les va a quedar, esperamos, que les cierre mejor, ¿no?, esta vinculación.

En este fragmento, puede observarse cómo el Docente A acciona a fin de que sus alumnos puedan reconstruir el conocimiento biológico en juego. En el turno [46], el docente regula complementando y añadiendo información a la respuesta de un alumno. En el turno [48], el profesor institucionaliza al avalar la respuesta del alumno 5 [turno 47]. Institucionalizar, en el seno de la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007) y de la Teoría de la Acción Conjunta (Sensevy, 2011), equivale a reconocer que ese entendimiento alcanzado en la clase se acerca (con mayor o menor precisión) al saber científico que está tratándose de desenmarañar. En el turno [50], la docente devuelve. En efecto, una vez ampliada la explicación sobre el tema, devuelve a los alumnos el problema de encontrar más relaciones entre los conceptos de fenotipo, genotipo y ambiente. En los turnos [51] y [53], el alumno ensaya algunas respuestas, asume *motu proprio* el problema planteado por la profesora, pero no logra formular con demasiada contundencia su idea. Luego, en el turno [54], la docente vuelve a intervenir, esta vez, regulando. Con una pregunta, la profesora intenta orientar la respuesta de un alumno. En los turnos [58] y [60], ante los intentos fallidos del alumno, la docente institucionaliza: es decir, corrige la respuesta del alumno y la acerca al saber disciplinar en cuestión. El alumno 7, en el turno [63], nuevamente manifiesta sus dudas respecto a las relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente y sobre el rol que cumple el cáncer y la luz solar en este proceso. La docente, a fin de hacer avanzar el tiempo didáctico, institucionaliza, “nominaliza” la respuesta (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy, y Mortimer, 2007: 99), la pone en palabras y responde las dudas del alumno. Finalmente, a la luz de estos saberes creados a partir de los múltiples intercambios entre docente y alumnos, el Docente P, segunda profesora de la asignatura, regula en el turno

[67]. De este modo, maneja la dialéctica certidumbre-incertidumbre adelantando que hay cuestiones que se verán con más profundidad en clases subsiguientes.

Este fragmento evidencia que el trabajo en clase, con la escritura como eje vertebral y catalizador de la discusión, permitió a los docentes formular preguntas auténticas que comprometieron a los alumnos con la comprensión del saber a enseñar. En lo que atañe a la *topogénesis* o al manejo de las responsabilidades sobre la producción de los saberes, los alumnos están en posición de responder a partir de lo leído y trabajado en los grupos. Efectivamente, precisan defender lo que han escrito ante sus compañeros y profesores. Estas responsabilidades compartidas sobre la producción de los saberes en el aula repercuten, por su parte, en la configuración *cronogenética* de la clase (o en la gestión del tiempo didáctico): los alumnos han escrito en casa para hablar y participar en clase. La producción de los saberes se ha comenzado fuera del aula y se continúa dentro de ella a partir del trabajo sostenido con los escritos y las dudas de los estudiantes. De este modo, la docente organiza y guía la acción didáctica mediante preguntas y ejemplos que se mantienen en clase y funcionan como contexto cognitivo de la acción conjunta (Sensevy, 2007: 39). Dicho contexto cognitivo compartido ayuda a los estudiantes a enfrentar los medios antagonistas (Brousseau, 2007: 42) desplegados por la docente para desafiarlos y comprometerlos en el juego didáctico.

Conclusiones

Este trabajo identifica y caracteriza, desde la mirada de alumnos de Letras y de Biología, las condiciones didácticas que favorecen el trabajo y la integración de los contenidos con las prácticas de argumentación y de escritura para aprender en dos aulas universitarias. En efecto, las perspectivas o puntos de vista de los estudiantes posibilitan definir y comprender las intervenciones docentes que resultan útiles a la hora de aprender y de adentrarse en las distintas culturas académicas.

En este sentido, hallamos que, en el caso Letras, las cinco condiciones didácticas valoradas positivamente por los estudiantes fueron: (a) tareas de escritura con consignas de construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema; (b) intervenciones docentes dialógicas (orientadas a la meta-reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación); (c) explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura; (d) participación y uso de los conceptos; y (e) devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes).

En el caso Biología, por su parte, las cinco condiciones didácticas valoradas positivamente por los alumnos fueron: (a) tareas de escritura con consignas de justificación y relación; (b) intervenciones docentes dialógicas (con preguntas auténticas durante las clases y en las devoluciones escritas); (c) explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías); (d) participación y uso de los conceptos; y (e) devoluciones a tiempo (frecuente y antes de los exámenes).

De entre estas condiciones, finalmente, hemos caracterizado en profundidad aquella que atañe al tipo de intervenciones que, de acuerdo con las perspectivas de los alumnos, los ayudaron a aprender Letras y Biología escribiendo y argumentando: las *intervenciones docentes dialógicas*. Al respecto, este tipo de intervenciones se tornan fundamentales puesto que constituyen un ejemplo de lo que Dysthe (1996: 397) denomina estrategias de enseñanza dialógicas. La noción de *enseñanza dialógica*, como señalamos previamente, entiende el aula como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados y nuevos saberes. Enseñar dialógicamente requiere entrelazar discurso y escritura. Los docentes precisan formular preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se constituye así en una herramienta de aprendizaje por excelencia. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de sus comunidades disciplinares.

En suma, procuramos aquí comenzar a pensar, a partir de las perspectivas de los estudiantes en dos casos concretos y de un incipiente análisis de registros de clase, los modos en los que escritura y argumentación pueden trenzarse con los contenidos y las lógicas disciplinares y, al mismo tiempo, transformarse en herramientas epistémicas para aprender dentro de las aulas universitarias de primer año.

Bibliografía

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283-307.
- Barton, D., y Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Brousseau, G. (1997). *The theory of didactic situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer.
- (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities? En *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (485-498). Anderson, S.C.: Parlor Press.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castedo, M. (2007). Revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. *Archivos de Ciencia de la Educación*, (1), 255-256.
- Cavagnetto, A. (2010). Interventions in K -12 Science Contexts Argumentto Foster Scientific Literacy: A Review of Argument. *Review of Educational Research*, 80, 336-357.
- Chevallard, Y. (1985/1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage éditions.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13, 385-425.
- Kelly, G. y Bazerman, Ch. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Kelly, G., yDuschl, R. (2002). Toward a Research Agenda for Epistemological Studies in Science Education. Ponencia presentada en la Annual NARST Conference, New Orleans.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Iordanou, K., Pease, M. y Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking. *Cognitive Development*, 23, 435-451.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 6, 332-360.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). New York: Guilford Press.
- Molina, M. E. (2013). Argumentar por escrito para aprender en la universidad: perspectivas de alumnos de Letras y de Biología. *Cogency*, 5 (2), 93-111. <http://www.cogency.udp.cl/ediciones/10/Cogency-v5n2-05.pdf>
- Molina, M. E., y Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos*, 23(1), 65-82.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Patton, M. (1991). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.

- Sensevy, G. (2009). Outline in a Joint Action Theory in Didactics. En *Proceedings of CERME 6, January 28th-February 1st 2009, Lyon, France* [www.inrp.fr/editions/cerme6], 1645-1654.
- (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. y Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematics class. *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1, 2, 3), 153-181.
- Snow, Ch. P. (1993). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tiberghien, A.; Malkoun, L.; Buty, Ch.; Souassy, N. y Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. En G. Sensevy y A. Mercier (eds.), *Agirenssemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (93-122). Rennes: PUR Presses Universitaires de Rennes.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (2003). *The uses of argument*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2da ed.). New York: Collier Macmillan Publishers.
- Walton, D. N. (2008). *Informal logic: a pragmatic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Walton, D. N., y Krabbe, E. C. W. (1995). *Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- vanEemeren, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Dordrecht: John Benjamins.
- vanEemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.

María Elena Molina es licenciada en Letras (UNT). Es becaria doctoral ANPCYT, con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Es, además, exbecaria de investigación del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Es miembro de GICEOLEM, grupo de investigación dirigido por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA) - <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

PARTE III LECTURA Y ESCRITURA: DOS PROCESOS
INTEGRADOS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

LA CULPA LA TIENEN LOS PROFES... ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN EN TORNO A PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Mónica Alejandra Bussetti
monicabussetti@gmail.com

María Amelia Marchisone
mamarchisone@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis
Villa Mercedes - ARGENTINA

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia áulica que comenzó a desarrollarse en 2012 en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis. La experiencia consiste en un trabajo de articulación entre dos asignaturas, Comunicación del Conocimiento y Principios Generales del Derecho, pensada para favorecer en los estudiantes prácticas que vayan más allá de la adquisición de conocimientos mediante la repetición y la memorización.

Nuestro punto de partida se origina especialmente en los aportes de Carlino (2004) acerca de las relaciones entre la escritura, la lectura y el aprendizaje; las conceptualizaciones de Ausubel (1997) acerca del aprendizaje significativo y la postura de Freire (1994) en cuanto a que el estudiante debe asumir el rol de sujeto de la acción.

Al mismo tiempo, partimos de la lógica de que es responsabilidad de la universidad acompañar a los estudiantes en sus procesos de apropiación y producción de conocimiento, entre otras razones porque en general -de acuerdo a algunos relevamientos propios- los alumnos que ingresan a primer año no suelen considerar que se espera de ellos un rol activo.

A los fines de analizar esta experiencia se presentan, además de los fundamentos y formas de articulación, las conclusiones que se han ido extrayendo a partir de la retroalimentación que hemos recibido por parte de los alumnos.

Los resultados globales hasta ahora muestran que, si bien desde el punto de vista de los docentes la iniciativa ha resultado provechosa para fortalecer los procesos de lectura y escritura y el aprendizaje disciplinar, algunos alumnos muestran una cierta resistencia a realizar operaciones cognitivas complejas y preferirían tener un rol menos activo.

Palabras clave: lectura y escritura - derecho - articulación

Introducción

La carrera de Abogacía fue creada en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en el año 2009. El plan de estudios de la carrera contemplaba originalmente un ciclo inicial bimestral que incluía las

asignaturas: Comunicación del Conocimiento, Nociones de Sociología e Historia Argentina.¹ Cabe destacar que no se trata de un curso de ingreso, sino de las tres primeras asignaturas del currículo de la carrera de las que se pretendía una función de nivelación en torno a algunos conocimientos y habilidades que se consideran básicos para la consecución de los estudios. De hecho, los alumnos debían haber aprobado estas tres asignaturas para poder aprobar las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre del primer año: Historia del Pensamiento Jurídico y Político y Principios Generales del Derecho.

En el caso puntual de Comunicación del Conocimiento, el objetivo principal de la asignatura es que los alumnos desarrollen u optimicen sus competencias comunicativas, no solo con vistas a su desempeño como usuarios de una lengua sino porque esta es el vehículo habitual para la transmisión del conocimiento en el ámbito académico. Por ello, inicialmente se había previsto para esta asignatura una tarea de “puesta a punto” de las habilidades comunicativas de los aspirantes. Sin embargo, a partir de la experiencia de las dos primeras cohortes y del resultado de relevamientos específicos de los equipos docentes, fue necesario repensar sus objetivos. En forma sintética, se encontró que las experiencias previas de lectura y escritura de la mayoría de los alumnos no los han preparado para lo que la universidad requiere.² Es más, estos estudios confirman que los alumnos llegan a la universidad como *extranjeros*: no manejan las reglas de los géneros del ámbito académico, les resulta difícil adentrarse en la semántica global de los textos, los leen por partes, por párrafos; no analizan el contenido ni intentan comprenderlos, sino que muchos se limitan a repetir; sus respuestas no se ajustan a lo que pretenden los docentes y, cuando se les pide que corrijan sus propios textos, las correcciones son superficiales.

Ahora bien, si se acepta que las competencias lingüísticas están estrechamente vinculadas con las funciones cognitivas, es decir con los procesos mentales vinculados a la adquisición y construcción del conocimiento, resulta razonable deducir que las dificultades que se habían advertido en esta etapa inicial continuarían proyectándose en el resto de las asignaturas con resultados académicos muy similares.

El análisis de los datos obtenidos confirmó esta hipótesis y motivó una serie de transformaciones curriculares en la carrera de abogacía encaminadas a brindar algún tipo de respuesta a estas dificultades.

Las transformaciones curriculares

Antes de considerar las transformaciones curriculares mencionadas es importante aclarar que la posibilidad de gestionar este tipo de modificaciones probablemente haya sido favorecida por la corta vigencia del plan de estudios de las carreras jurídicas en la UNSL. Basta con pensar que la primera cohorte de Abogacía comenzó a cursar en el año 2010.

Un análisis muy somero y global de los resultados académicos de esa primera cohorte muestra que, del total de alumnos registrados, promocionó un 20%, regularizó otro 20% y resultó libre por no aprobación o no entrega de trabajos prácticos un 15%; el 45% restante se dividió entre un 30% que no asistió a las instancias de recuperación previstas y un 15% que sólo asistió a las primeras clases.

Probablemente la mayor parte de los inconvenientes que encuentran los alumnos se originen en su falta de experiencia como escritores y lectores. Si nunca antes se ha requerido de ellos el tipo de operaciones que suelen requerir los trabajos académicos, ¿cómo esperar que sean lo suficientemente experimentados como para llevar adelante con éxito lo que los docentes esperamos? Se requiere, en consecuencia, al menos explicitar lo que se espera de ellos y, si los profesores están a la altura, enseñar alguna manera de hacerlo.

Al mismo tiempo, de las investigaciones previas se desprende que a muchos alumnos les cuesta comprender el sistema de regularidad de las asignaturas así como el manejo de las pautas básicas que supone la vida universitaria. Es dable suponer que en el origen de esta desorientación está el hecho de que lleva un tiempo “acomodarse” a los ritmos y las lógicas de la universidad.

En síntesis, más allá de las dificultades de lectura y escritura que puedan presentar los alumnos, muchos de ellos requieren un tiempo considerable para comprender las lógicas de la universidad. Esto se pone claramente de manifiesto cuando se ven en la necesidad de incorporar no sólo contenidos sino también prácticas desconocidas en un plazo acotado.

A partir del análisis de las dificultades que se advertía en el trabajo de los estudiantes y considerando que varios alumnos habían manifestado que hubiera sido deseable que se dedicara más tiempo al trabajo de los contenidos, los equipos docentes de las asignaturas Comunicación del Conocimiento y Principios

¹Ordenanza C.D. 11/09 FICES-UNSL

² Los resultados de estas actividades pueden consultarse en Bussetti (2011) y Bussetti, Marchisone y López Piatti (2012 y 2011)

Generales del Derecho comenzaron a trabajar en una propuesta de transformación curricular.

Un primer eje a considerar fue la duración de la asignatura. En vista de la experiencia previa se propuso entonces que Comunicación del Conocimiento -sin dejar de formar parte del ciclo inicial de la carrera- tuviera un régimen anual, en el entendimiento de que esta modificación:

- Implicaría para los alumnos disminuir el “vértigo” inicial al contar con más tiempo disponible para hacer propias las nuevas lógicas de trabajo e incorporar los contenidos teóricos y prácticos previstos.
- Permitiría trabajar también alrededor de cuestiones que dificultan mucho el inicio de la vida académica a muchos alumnos, específicamente: régimen académico de la UNSL, condiciones requeridas para el ingreso y permanencia, estructura de la universidad, principios fundamentales, etc.
- Posibilitaría articular en forma horizontal con otras asignaturas del primer año, por ejemplo mediante el trabajo con textos que son de lectura obligatoria para las asignaturas que se cursan paralelamente.
- Haría posible al equipo docente realizar un seguimiento más profundo de los procesos de escritura y lectura de los alumnos.
- Facilitaría para la carrera el armado de un equipo estable de trabajo, que pudiera continuar su tarea también en articulación con asignaturas de otros años.

Una vez aprobada la modificación del régimen de cursada, el siguiente eje se construyó en torno a las estrategias específicas que se adoptarían para abordar las dificultades evidenciadas por los estudiantes. Así, teniendo en cuenta estos elementos y la disposición del equipo docente, se definió una propuesta de trabajo de articulación entre Comunicación del Conocimiento y Principios Generales del Derecho.

Es oportuno señalar que el principal objetivo de Principios Generales del Derecho es abordar la comprensión de la teoría del derecho como base para el estudio, la interpretación y la aplicación de las normas. Sin perjuicio de ello, se pretende trabajar en la evaluación crítica de los principios básicos del derecho vigente y que los estudiantes sean capaces de reconocer la función social del derecho, sus implicancias sociales y políticas, de manera que puedan superar la visión tradicional que reduce al derecho a un conjunto incuestionable de prescripciones.

La formulación de la mencionada estrategia de articulación requirió de diferentes acuerdos entre los equipos docentes involucrados en relación con la metodología de trabajo, bibliografía, actividades prácticas, lecturas y evaluaciones teóricas.

Estos acuerdos supusieron también fijar algunas pautas que exceden lo estrictamente metodológico. En primer lugar, reconocer que el uso del conocimiento implica algo más que recordar información o razonar de un modo intuitivo y desinformado. En segundo lugar, asegurar el cuidado en el tratamiento de cada disciplina involucrada y de los conceptos específicos de cada asignatura, de modo de privilegiar una verdadera experiencia interdisciplinaria.

Por ello, a los fines de asegurar una adecuada interacción entre ambas disciplinas, se propusieron modificaciones en el régimen de aprobación de las asignaturas y se acordaron algunas estrategias globales en torno a los contenidos, las formas de abordarlos y de evaluarlos. En concreto, eso implicó tomar decisiones acerca de los materiales de lectura que se utilizarían, el tipo de trabajos prácticos, forma y oportunidad en que se realizarían; las modalidades y contenidos de las clases teóricas y prácticas; las formas, objetivos y oportunidades de evaluación.

Una vez definidas estas pautas preliminares, ambas asignaturas se organizaron en torno a clases teóricas y prácticas, con la particularidad de que cada asignatura mantiene su clase teórica pero desarrollan en conjunto la parte práctica.

Las clases teóricas desarrollan los contenidos específicos de cada asignatura, pero reconfigurando la tradicional clase magistral para adecuarla a los principios ya explicitados. De esta manera, en cada clase teórica se brinda un panorama de los contenidos, se explican los temas centrales y se analizan los vínculos con el resto del programa y con las actividades prácticas que se desarrollan paralelamente. Esta modalidad expositiva se combina con el diálogo y la discusión de cuestiones planteadas por estudiantes, a fin de generar un espacio que desplace la centralidad del profesor e incluya a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, recurriendo a preguntas disparadoras o afirmaciones polémicas relacionadas con temas de actualidad). Se utilizan distintos soportes audiovisuales (archivos de Power Point, Prezi, imágenes, videos, fotografías, música, gráficos) que luego se ponen a disposición de los estudiantes en la plataforma Moodle de cada asignatura.

Por otro lado, en las clases prácticas conjuntas se pretende que los alumnos apliquen en una misma actividad los contenidos de ambas asignaturas. Partiendo de la idea de que “se reconoce que el hombre toma contacto con el mundo a través de la práctica y conoce en la medida que crea” (Lucarelli, 1997: 15) y

superando la concepción de que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, se entiende que estas actividades deben posibilitar a los estudiantes colocarse en situaciones diversas y nuevas en relación con los contenidos (encontrar ejemplos, realizar aplicaciones, etc.) y, a su vez, permitirles dar cuenta de estas tareas de un modo reflexivo.

Respetando estas pautas centrales, se diseñó un plan de prácticos que requiere que los estudiantes pongan en práctica las competencias comunicativas trabajadas en Comunicación del Conocimiento en el análisis de los contenidos de Principios Generales del Derecho. Así, las consignas de las diferentes actividades se orientan a relacionar el texto con su contexto de producción, distinguir hechos de opiniones, identificar y jerarquizar las ideas presentes, relacionar conceptos en el marco de teorías, comprender las paráfrasis, reconocer la estructura general del texto, prestar atención a las diferentes estrategias discursivas mediante las cuales se presentan las distintas posturas con relación al Derecho, etc.

Como podrá deducirse, no es posible responder adecuadamente a consignas de este tipo simplemente copiando conceptos que aparecen en el libro. Por el contrario, se requieren operaciones de reformulación, explicación, justificación, ejemplificación, entre otras, de manera tal que, frente a un contenido determinado, cada alumno construya lo que a su entender sea la mejor estrategia para comunicar aquello que ha comprendido.

Los trabajos prácticos son individuales y se someten a evaluación continua de los dos equipos docentes como una manera de monitorear el progreso de los estudiantes y, al mismo tiempo, brindarles una retroalimentación permanente que les permita mejorar su desempeño.

Del resultado de las evaluaciones de las diferentes cohortes a partir de 2012 (año en el que se puso en práctica esta experiencia) resultó que un importante número de alumnos consiguieron poner en cuestión sus nociones previas sobre el derecho, sus funciones, importancia y necesidad. En términos cuantitativos, el porcentaje de alumnos que regularizaron Comunicación del Conocimiento se reflejó en Principios Generales del Derecho, rondando en un 50% de los alumnos que cursaron el primer cuatrimestre.

Las bases teóricas

Siguiendo con la lógica de que se aprende a leer y a escribir dentro de cada disciplina, el trabajo implica la participación activa de un equipo interdisciplinario. Así, la primera tarea que debieron encarar los equipos docentes fue una suerte de *negociación epistemológica* que permitiera encontrar acuerdos y organizar la tarea.

Nuestro punto de partida se origina especialmente en los aportes de Carlino (2004) acerca de las relaciones entre la escritura, la lectura y el aprendizaje; las conceptualizaciones de Ausubel (1997) acerca del aprendizaje significativo y la postura de Freire (1994) en cuanto a que el estudiante debe asumir el rol de sujeto de la acción: el hecho de estudiar no pasa por la repetición sino por crear y recrear. Desde este punto de partida, se considera a la comprensión una parte imprescindible de la tarea que los alumnos deben llevar a cabo. Este marco teórico fue enriquecido con los aportes provenientes de los estudiosos del lenguaje jurídico: a Monereo Font y Castelló Badia (1997), Martino (2005), Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira (2002), Carlino (2001 y 2004), Bonvín Faura (1995) se sumaron los aportes de Cazorla Prieto (2008), Ubertone (2002), Arias Cayetano (2008), Gómez y Bruera (1982), Hegland (1995), entre otros.

En lo que hace al campo específico de la docencia jurídica, se partió de la necesidad de superar los modelos tradicionales de enseñanza en los que el docente asume en la mayoría de los casos el protagonismo del proceso de enseñanza y ese subjetivismo docente excluye al estudiante de toda participación en la construcción de su formación. Desde esta perspectiva, la docencia jurídica queda reducida a la tarea de transmitir contenidos inquestionables escogidos arbitrariamente por el profesor pero que no coadyuvan en absoluto a formar estudiantes autónomos ni a auspiciar hábitos que los capaciten para analizar su entorno, formular hipótesis, arriesgar soluciones alternativas o participar y comprometerse en la vida social. A partir de las conclusiones arribadas en trabajos relacionados y a los que se tuvo acceso (González, 2008), se podría concluir que este modelo de enseñanza contribuiría a la formación de un estudiante particular, individualista, que aprende solo, repite en su casa el texto o a lo sumo estudia en la biblioteca; su mayor expectativa es recordar todo lo que lee y está imposibilitado de ver al derecho como un objeto de investigación.

Luego, una vez acordado el cómo enseñar, se debatió sobre el qué enseñar. Citando a Howard Gardner (1999: 80): “no creo que sea posible hablar de manera inteligible acerca de cómo enseñar, a menos que uno haya tomado una postura sobre lo que se debería enseñar y por qué”.

Los equipos docentes convinieron entonces en que se trabajaría de manera que los estudiantes pudieran reconocer al derecho como un fenómeno multidimensional con facetas no sólo normativas, sino también sociales y axiológicas; todo como un medio de evitar los condicionamientos del modelo teórico dominante en la enseñanza jurídica: el positivismo jurídico.

La estrategia de articulación puesta en práctica

Sobre esta base teórica y metodológica previamente acordada, se fue diseñando la estrategia de articulación entre las dos asignaturas.

En ese marco, especial interés reviste la experiencia de una secuencia didáctica diseñada en conjunto en torno a los contenidos de la primera unidad del programa de Principios Generales del Derecho.³ Esta secuencia didáctica fue coordinada por ambas cátedras y planeada en tres etapas: una primera clase práctica que sirviera a modo de introducción en los temas y el vocabulario específico de la asignatura; posteriormente, ya en la cursada regular, el desarrollo profundizado de esos temas y la proyección de un film previamente seleccionado y una última etapa basada en la realización de un trabajo final integrador (escrito e individual) por parte de los estudiantes y que exigiera el análisis de una película desde la perspectiva de los contenidos teóricos trabajados en Principios Generales del Derecho.

Así, en el transcurso del primer bloque de Comunicación del Conocimiento y aún antes que se iniciara el dictado de Principios Generales del Derecho, se organizó la primera actividad conjunta: luego de haber trabajado en la clase de Comunicación del Conocimiento algunas estrategias y orientaciones relacionadas con la comprensión de textos orales, la toma de apuntes y las estrategias de selección de información, se propuso como actividad práctica que los alumnos tomaran apuntes a partir de una clase teórica a cargo de la docente responsable de Principios. Los temas escogidos en esa oportunidad fueron los contenidos de la primera unidad de esa asignatura.

El objetivo principal de esta estrategia fue no solamente especificar a los alumnos qué se esperaba de ellos sino también poner a su alcance algunas orientaciones acerca de cómo abordar la tarea y acercarlos a los contenidos específicos que trabajarían una vez comenzado el cuatrimestre. Los resultados de esta actividad mostraron que muy pocos alumnos habían podido aprovechar esta instancia y producir un apunte que pudiera servir de base para el estudio. Sin embargo, fue notorio cómo a partir de esa clase incluso quienes no habían logrado producir un apunte adecuado comenzaron a apropiarse de algunas metáforas (verbales e icónicas) que se habían utilizado durante la clase y a utilizarlas en sus propias respuestas.

Ya comenzado el cuatrimestre, los contenidos teóricos trabajados en esa primera clase fueron retomados y profundizados en la primera clase de esta asignatura, con la particularidad de que los estudiantes tenían un bagaje previo de términos, conceptos y nociones que facilitó su familiarización con una temática. Vale decir: ya eran menos “extranjeros”.

Con posterioridad a esta primera clase de Principios Generales (segunda en relación al desarrollo de los contenidos), ambas cátedras coordinaron la proyección de films escogidos previamente por su particular vinculación con la realidad jurídica.⁴ Luego de la proyección, los estudiantes debían responder una breve serie de preguntas que suponían la aplicación de los contenidos teóricos mencionados a los hechos de la trama de la película.

Los objetivos propuestos aspiraban a que los estudiantes, dentro del marco teórico trabajado, reconocieran al Derecho como fenómeno social, lo distinguieran de otros ordenamientos normativos, identificaran sus funciones sociales y evaluaran críticamente la eficacia de las normas jurídicas en el cumplimiento de esas funciones.

De los resultados de estas actividades surgió con claridad que los estudiantes pudieron reconocer teóricamente las funciones sociales del derecho pero a la hora de analizar una situación fáctica novedosa proyectaron una concepción dogmática que les impidió reconocer el cumplimiento (o no) de esas funciones en la realidad social circundante.

³ De acuerdo con el programa vigente en la asignatura, en esa unidad se aborda el estudio del derecho como fenómeno social y, luego, el problema de la definición del derecho.

⁴ En el año 2012, se proyectó el film argentino “Sin Retorno”; Argentina – España, (2010); dirección, Miguel Cohan; guión, Miguel Cohan - Ana Cohan; elenco, Leonardo Sbaraglia, Martín Slipak, Federico Luppi; <http://www.sinretorno.com/>. En el año 2013, se eligió el film francés “Les neiges du Kilimandjaro”; Francia, (2011); dirección, Robert Guediguian; guión, Robert Guediguian; elenco, Ariane Ascardie, Jean-Pierre Darroussin, Gérard Meylan, Grégoire Leprince-Ringuet, Maryline Canton, Anaïs Demoustier, AdrienJolivet.

A pesar de que los estudiantes “reprodujeron” en sus respuestas los conceptos teóricos trabajados, se advirtió claramente que subyacía una concepción previa de derecho (dogmática) e inhibía en ellos la facultad (y la sensibilidad) de visualizar la injusticia y la consecuente demanda social. Como diría Pierre Bourdieu (1991):

...el derecho no es lo que dice ser, lo que cree ser, es decir, algo puro, completamente autónomo, etc. Pero el hecho de que se crea tal, y que logre hacerlo creer, contribuye a producir unos efectos sociales completamente reales; y a producirlos, ante todo, en quienes ejercen el derecho (5).

Al mismo tiempo, quizá esas respuestas se asienten también en una creencia ingenua acerca de que los textos “dicen la verdad”: si el libro dice que el derecho tiene una función social, entonces sería el “deber” del estudiante “encontrarla” en todas las situaciones, porque el libro “tiene razón”. En otras palabras, esa misma concepción dogmática se evidencia en que muchos estudiantes no se sienten en condiciones de examinar críticamente los textos y, si se presenta la ocasión de debatir en torno a posturas diferentes, la mayor parte de los estudiantes encuentra difícil de entender que puedan coexistir y busca pistas que indiquen “cuál es la verdad”, “quién tiene razón”.

Ahora bien, retomando a Ausubel, si un estudiante memoriza el material de estudio y reduce sus estrategias a la repetición, esto no necesariamente significa que sea incapaz de operaciones mentales más complejas (que es lo que frecuentemente entienden los profesores) sino que ese estudiante está partiendo de una concepción acerca del aprendizaje que lo asemeja a una foto: expone a su cerebro a los contenidos con la intención de que éstos se impriman en aquél. Se trata de un estudiante que aún no ha comprendido que debe intervenir activamente para conseguir que su aprendizaje sea significativo.

En virtud de los resultados de esta actividad, a lo largo del cuatrimestre se trabajó en el abordaje teórico-práctico de los contenidos correspondientes cuidando de presentar al derecho como una construcción humana y social, producto de numerosas decisiones y expectativas, propiciando una visión crítica del derecho que permitiera superar las concepciones previas.

Como conclusión de esta estrategia didáctica, se requirió la realización de un trabajo final integrador (obligatorio para ambas asignaturas) que consistió en la construcción de un texto escrito que mostrara la aplicación de los conceptos principales de la asignatura disciplinar al análisis de una película.

La decisión pedagógica que animó a los docentes a estructurar la estrategia didáctica en torno a la visualización de películas obedece a distintos fundamentos que es conveniente explicitar. Si bien la utilización del cine como recurso didáctico y motivador de debates no es novedoso, resulta complejo aprovechar todo el potencial que encierra la enseñanza del derecho mediante este recurso (Thury Cornejo, 2009). La mayoría de la veces, las películas son usadas como modo de exponer un caso (visualmente mucho más atractivo) que luego permite el análisis de alguna situación jurídica particular. Como afirma el autor citado, en estos casos, el contenido -caso jurídico- prima sobre la forma -cinematográfica- y el derecho coloniza un nuevo instrumento. En definitiva, no hay aporte de nuevos elementos y la proyección de una historia cinematográfica queda reducida a un mero ejemplo o ilustración.

Por esta razón, al momento de formular esta estrategia didáctica, se pretendió que la misma permitiera concretar algunos objetivos que se esperaban de la incorporación del cine en el aula de enseñanza del derecho. Siguiendo a Thury Cornejo, se escogió, en primer lugar, una historia que al ser contada ayudara a contextualizar los conceptos abstractos estudiados y a mostrar cómo esos conceptos actúan y juegan en la práctica cotidiana. De esa manera, el relato cinematográfico podría mostrar cómo el derecho y la vida se imbrican en la realidad.

Luego, se pretendió reducir la distancia entre los estudiantes y su objeto de estudio (el derecho) mediante el compromiso emocional que el cine genera en los espectadores. Así, se aspiraba a generar una conciencia crítica sobre las consecuencias sociales e individuales “reales” que derivan del funcionamiento del derecho en un tiempo y una sociedad determinados.

Finalmente, se pretendía que, a partir del análisis de su propia experiencia, los estudiantes pudieran reflexionar sobre el impacto que el cine y otras manifestaciones de la cultura popular pueden surtir sobre las propias concepciones del derecho.

Para lograr estos objetivos se trabajó mediante la presentación sucesiva de borradores que fueron evaluados por los docentes de ambas asignaturas. En una primera instancia se solicitó la presentación de un borrador que debía incluir una sinopsis somera de la película y la enunciación de los conceptos teóricos que se utilizarían. Los borradores siguientes debían ir profundizando progresivamente el trabajo hasta la fecha de presentación final. Además de las clases los alumnos podían concurrir a consulta en ambas asignaturas para ir puliendo sus trabajos.

El resultado de las evaluaciones

Si bien es imposible pretender cuantificar el impacto que esta estrategia tiene sobre la formación académica de los estudiantes involucrados, del resultado de las evaluaciones de esos trabajos resultó que un importante número de alumnos habían conseguido poner en cuestión sus nociones previas sobre el derecho, sus funciones, importancia y necesidad. En algunos casos, hubo alumnos que llegaron a profundizar sobre problemas sociales que habían sido tratados en los films escogidos (por ejemplo, violencia de género) evidenciando una preocupación y una sensibilidad que no se había advertido hasta entonces.

Sin embargo, no todos los alumnos lograron poner en marcha estos procesos. Las principales dificultades se manifestaron en: a) trabajos que se centraron en una descripción pormenorizada de la película y una toma de posición al respecto pero dejaron de lado los conceptos teóricos; b) trabajos que presentaban una sistematización de conceptos teóricos dejando de lado la película; c) trabajos que presentaban conceptos teóricos y tomaban en cuenta la película pero que no lograban articularlos en una explicación coherente; d) trabajos descalificados por basarse en copias de páginas web.

En general, los trabajos que mostraron estas dificultades habían sido elaborados por alumnos que no presentaron todos los borradores ni aprovecharon las instancias de consulta. Por el contrario, quienes sometieron sus producciones a las evaluaciones sucesivas y fueron tomando en cuenta las observaciones, comentarios y preguntas de los docentes lograron no solamente demostrar que habían comprendido los principales conceptos trabajados en Principios Generales del Derecho sino también que eran capaces de articularlos en un discurso escrito coherente en sí mismo y con las reglas del ámbito académico.

Preocupados por cómo ven los alumnos sus propios procesos de aprendizaje, los docentes suelen pedir a los alumnos que contesten anónimamente a algunas preguntas que se escriben en el pizarrón. Las respuestas resultan muy útiles no sólo como devolución para el equipo docente sino también porque dejan al descubierto algunas ideas y supuestos sobre los que los alumnos basan sus primeros pasos en la universidad.

Las preguntas son: ¿Cómo pensaba que le iba a ir antes de empezar a cursar? ¿Cómo le ha ido? ¿Cómo cree que le irá el resto del cuatrimestre? En caso de que no le haya ido como esperaba ¿a qué lo atribuye?

En relación con la primera pregunta, como puede observarse en el Cuadro 1, casi el 70% de quienes ingresaron en 2013 consideraban que les iría “bien o muy bien”, mientras que apenas un 12% pensaba que “iba a ser difícil”, un 5% consideraba que le iría “más o menos”, otro 5% se sentía inseguro y un 7% decía ser optimista pero con cautela.

¿Cómo pensaba que le iría?

Bien	48,9%
Muy bien	18,2%
Iba a ser difícil	13,6%
Optimismo y dudas	8,0%
Más o menos	5,7%
Estaba insegura/o	5,7%

En respuesta a la segunda pregunta, un 22% consideraba que le había ido “bien”, un 3% “muy bien” y un 12% “mejor de lo que esperaba”. En conjunto, un 37% estaba conforme con su desempeño. No parece casual que el porcentaje sea muy similar al de alumnos que aprueban prácticos en primera instancia.

Por el otro lado, un 20% consideraba que le había ido “mal”; idéntico porcentaje valoraba su trayecto como “regular”; un 12% decía que le había ido “más o menos” y un porcentaje similar sostenía que había sido peor de lo que esperaba.

En este abanico de respuestas, sobresale un 2% que respondió que había aprendido o estaba aprendiendo mucho.

¿Cómo le ha ido?

Bien	22,4%
Regular	19,6%
Mal	19,6%
Más o menos	12,1%
Mejor de lo que esperaba	12,1%
Peor de lo que esperaba	9,3%
Muy bien	2,8%
Aprendí mucho	1,9%

En función de esta evaluación, resulta de mucho interés considerar las respuestas que se recogieron al interrogante acerca de cómo consideraban los alumnos que les iría el resto del cuatrimestre.

Aquí la mayor parte de las respuestas dan un indicio de que los ingresantes estaban quizá percibiendo que se requiere de ellos algo más que asistir a clases: el 40% contestó con frases que podrían resumirse en “si me pongo, las pilas me irá bien”. Situados también desde un punto de vista que podría considerarse optimista, pero sin hacer mención a su rol como actores en sus propios procesos, un 20% dejó sentada su expresión de deseos: “espero que bien”.

Un 10% consideró que el resto del cuatrimestre sería difícil y otro tanto sostuvo que le iría “más o menos”. El 30% restante expresó que le iría bien, muy bien o mejor.

¿Cómo le irá el resto del cuatrimestre?

Si me pongo las pilas, bien	40%
Espero que bien	20%
Mejor	16%
Bien	11%
Va a ser difícil	10%
Muy bien	3%

Como puede advertirse, el porcentaje es muy similar al de los alumnos que aprueban los prácticos. Si bien, como se dijera, se trata de un cuestionario que se responde en forma anónima, es posible que esas respuestas pertenezcan al grupo de alumnos que, con algún que otro tropiezo, están más encaminados en lo que Coulon llama el “proceso de afiliación” (1997: 105).

Finalmente, el interrogante acerca de a qué atribuía cada alumno el resultado en caso de que no le hubiera ido como esperaba, suscitó una dispersión considerable en las respuestas. A los fines de facilitar el análisis, se dividió en primera instancia las respuestas teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas anteriores. En el caso de quienes consideraban positivos los resultados que habían obtenido, la totalidad de las respuestas podría agruparse en la misma categoría: “me organicé”, “me esforcé”.

Por otro lado, quienes se habían mostrado disconformes con los resultados, formularon un amplio abanico de respuestas que se presenta en el siguiente cuadro:

No me fue como esperaba porque...	%
No estudié lo suficiente	18
No administré tiempo	13
Falta de responsabilidad/interés	12
Me confié/subestimé	10
Falta de costumbre	7
Más exigencia	6
Demasiado contenido/temas complejos	4
El cambio fue brusco	4
No sabía estudiar	4
No sabía qué implicaba la Universidad	4
No entiendo	4
No presté atención	2
Tuve una actitud negativa porque no salió como esperaba	2
Los profes no nos dicen las respuestas	2
Soy vago/me distraigo	1
Es culpa de los profesores	1
No sé	1
No voy a consulta	1
Estudié de memoria	1
No tenía conciencia de mis capacidades	1
Apostaba al 4 pero se aprueba con 60%	1
Debo materias del colegio	1

Las respuestas resultan significativas particularmente porque, así como los ingresantes “exitosos” se atribuyen el mérito, quienes consideran que no les ha ido bien mayoritariamente asumen que se ha debido a cuestiones propias. De hecho, el 82% considera que los resultados que han obtenido se deben a lo que podría denominarse factores internos: falta de estudio, desinterés, falta de responsabilidad, *confiarse*, etc.

Nuevamente en términos de Coulon, podría decirse que se trata de ingresantes que están advirtiendo que existe una brecha entre lo que se esperaba de ellos en el colegio secundario y lo que se pretende en la universidad.

Sin embargo, resulta llamativo también que, a casi dos meses de estar cursando como alumnos universitarios, algunos ingresantes se resistan a asumir las rupturas y pretendan continuar con formas de trabajo en las que se sienten más seguros: que los profesores les digan las respuestas, por ejemplo.

Como una forma de intentar analizar con más profundidad cuáles son las lógicas sobre las que se basaba esta cohorte de ingresantes, quince días después se les pidió nuevamente que respondieran en forma anónima a una serie de consignas. En esta ocasión se les preguntó qué dificultades estaban encontrando y cómo creían que podían solucionarse. No resulta pertinente aquí el análisis detallado, pero sí cabe detenerse en algunas “soluciones” que proponían los ingresantes: *que los profesores nos digan las respuestas; que los prácticos sean más fáciles; que nos den para leer textos más cortos o resúmenes; que nos den más tiempo; que no tengamos que escribir; que no nos pidan interpretar o razonar...*

Si bien se requeriría un análisis más profundo, la experiencia parece indicar que muchos alumnos parecen partir de la idea de que presentarse al examen es todo lo que se requiere para aprobar, dejando de lado que no les será posible aprobar si siguen sin comprender de qué se trata, si no consultan, si no aclaran las dudas que tengan, si no dedican tiempo y esfuerzo a aprender. Se trata de una mayoría de estudiantes que ha tenido un relativo éxito -al menos el necesario para “zafar”- en el colegio secundario y, en general, tienden a esperar que la universidad sea una continuidad. Podría decirse que ignoran no solo sus potencialidades de convertirse en sujetos epistémicos sino que ni siquiera saben que tienen errores.⁵

Conclusiones provisionarias y nuevos problemas

Si bien la experiencia cuenta con apenas un año y medio de vigencia, se encuentra en curso de realización y es susceptible de mejoras, los resultados de evaluaciones y consultas indicarían que el trabajo articulado de estas asignaturas constituye una oportunidad para nada despreciable para desenmascarar aquellas situaciones en las que solo ha habido adquisición de conocimiento superficial por parte de los

⁵Que son “metaignorantes”, en términos de Brunetti et al.

estudiantes; y, por el contrario, facilitar el aprendizaje significativo de modo que los estudiantes efectivamente *comprendan* lo que estudian, puedan recordarlo cuando lo necesitan, relacionarlo con otros conceptos y aplicarlo en cualquier circunstancia similar o distinta de aquella en que lo aprendieron (Gardner, 1999).

Sin embargo, son todavía muchos los desafíos por afrontar. Probablemente, una de las dificultades más importantes sea la resistencia de los propios estudiantes a encarar procesos de aprendizaje diferentes de los que manejan o que han estado acostumbrados, que les demandan un abordaje de los contenidos mucho más comprometido y concienzudo del que muchos suponen necesario para “recibirse de abogado/a”.

Asimismo, la heterogeneidad de procedencias y competencias de los estudiantes que comienzan a cursar esta carrera universitaria cobra especial relevancia, pues demanda un particular esfuerzo docente para trabajar en la integración y nivelación de estudiantes que padecen de serias dificultades de aprendizaje derivadas de procesos de formación precarios en relación a otros grupos de alumnos.

Si se toma como indicador a los resultados obtenidos en las actividades prácticas de diagnóstico que se realizan al comienzo de la cursada, la perspectiva no parece alentadora: en 2010 el 34% de los ingresantes obtuvo 70 puntos o más; en 2011 ese porcentaje se redujo al 21%, en 2012 cayó levemente: 18%. Finalmente, en 2013 apenas el 7% logró 70 puntos o más.

En el mismo sentido, cabe destacar que un 20% de alumnos obtuvo menos de 10 puntos y que otro 10% obtuvo una puntuación de cero puntos, principalmente porque no respondieron a las consignas o porque respondieron sólo una o dos.

En síntesis: si bien la experiencia se ha mostrado relativamente exitosa, progresivamente se advierte que, al mismo tiempo, un grupo cada vez más numeroso de alumnos muestra poco o ningún interés en *afiliarse*. Siguiendo con la metáfora inicial, podría decirse que se trata de *migrantes resistentes*: aún sabiéndose extranjeros, se resisten a adoptar el idioma y el sistema de reglas de la universidad y, por el contrario, pretenden que sea su nueva “patria” la que se adapte: que se los evalúe como se los evaluaba en el colegio, que las lecturas sean sencillas y cortas, que los profes “ayuden” con las respuestas, que si no están conformes con el resultado de una evaluación sus padres puedan “ir a reclamar”, etc.

Queda pendiente, entonces, la pregunta: ¿cómo se podrá trabajar desde la universidad pública para incluir a estos *migrantes resistentes*?

Bibliografía

- Arias Cayetano, J. (2008). El lenguaje jurídico moderno en castellano: una introducción cualquiera, en *Noticias Jurídicas*, septiembre de 2008. Disponible en: <http://noticias.juridicas.com/articulos/00-Generalidades/200809-25487955126545.html>
- Ausubel, D. et al. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bonvín Faura, M. (1995). *Manual de errores lingüísticos*. Madrid: Octaedro.
- Bourdieu, P. (1991). Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva en Chazel y Commaille (eds.) *Normas Jurídicas y Regulación Social*. París: L.G.D.J.
- Brunetti, Stancato y Subtíl. (2006). Los estudiantes ignoran su desconocimiento. [Nota] *Universia*, 13/03/2006. Disponible en: <http://noticias.universia.com.ar/entrada/noticia/2006/03/13/367219/estudiantes-ignoran-desconocimiento.html>
- Bussetti, M. (2011). <<Quizá pienso yo esta entre paréntesis por qué: NO SE>> Reflexiones acerca de algunas experiencias orientadas a mejorar las prácticas de lectura y escritura de alumnos ingresantes. [Ponencia] *Jornadas La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, UNGS – UTN Gral. Pacheco, junio de 2011
- Bussetti, M; Marchisone, M. A. y López Piatti, A. L (2011). “Comunicación del conocimiento en Abogacía” Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Mayo de 2011, UNICEN, Tandil.
- . (2012). Articulando para la comprensión. [Ponencia] *II Simposio Internacional de Enseñanza para la Comprensión en Educación Superior*, Univ. Nac. De Villa María, septiembre de 2012.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. [Ponencia] *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom>
- . (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad” en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, N°1, 16-27.

- Cazorla Prieto, L. M. (2008). Consideraciones sobre el lenguaje jurídico actual, en *Estudios en Homenaje al Profesor Gregorio Pece-Barba. Vol. II. Teoría y Metodología del Derecho*, Ed. Dykinson. Disponible en http://www.dykinson-on-line.com/Consideraciones_sobre_el_lenguaje_juridico_actual.ebook5181
- Coulon, A. (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1999). Aproximaciones múltiples a la comprensión en Reigeluth, Ch. (ed.) *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Gómez, A y Bruera, O. (1982). *Análisis del lenguaje jurídico*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- González, M. G. (2008). De cómo se transmiten saberes y prácticas o haceres. *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social*. Noviembre de 2008. La Plata, Argentina.
- Hegland, Kenney (1995). Los escritos judiciales en *Manual de prácticas y técnicas procesales*. Buenos Aires: Ed. Heliasta.
- Lucarelli, E. (1997). Teoría y Práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación Instituto Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Martino, B; Quinteros, I y Quiroga, M. (2005). *Cuadernillo de Comprensión Lectora*, Ingreso 2006, Univ. Nac. de Cuyo
- Monereo Font, C. y Castelló Badía, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Narvaja de Arnoux, E.; di Stefano, M. y Pereira, M. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Thury Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? En *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*. Año 7, (14). Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires
- Ubertone, Fermín (1995). El lenguaje de la legislación, [Exposición en la mesa redonda N° 11] *Léxico jurídico. Segundas Jornadas de Lexicografía*. Bs.As.

Mónica Bussetti es licenciada en Relaciones Internacionales, periodista universitaria y máster en Impactos de la Globalización por la Universidad Internacional de Andalucía. Ejerce la docencia universitaria desde 2000, y desde 2010 es responsable de la asignatura Comunicación del Conocimiento en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Dirige el proyecto de investigación “Lectura y escritura en los procesos de formación profesional” (PROIPRO 15-1414).

María Amelia Marchisone es abogada, notaria y especialista en Educación Superior, título obtenido en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Es responsable de la asignatura “Principios Generales del Derecho” en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Integra el proyecto de investigación “Lectura y escritura en los procesos de formación profesional” (PROIPRO 15-1414).

LA CIUDAD INTERIOR

Fátima Yadira Celis

marlonfatima@gmail.com

Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad del Zulia

Maracaibo – Venezuela

Adriano Camacho Valbuena

adrianocamachov@gmail.com

Marlon Rivas Sánchez

unermlengualiteratura@gmail.com

Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Cabimas – Venezuela

Resumen

A partir de las necesidades expresivas de los jóvenes universitarios se propone conocer y conocerse a sí mismos mediante la lectura y la escritura de textos creativos, formando una comunidad de lectores y escritores que participen de manera conjunta en todas las acciones del grupo de trabajo.

El taller blanco de Eugenio Montejo (1996) nos muestra la relación del niño (a través de la experiencia del escritor) con las palabras, esta relación no solo es privilegio de los escritores sino que constituye un primer paso hacia la experiencia de la escritura y la lectura, un primer reconocimiento de una estética del mundo que converge en las palabras.

La propuesta de ejercicios de escritura iniciales guía a la reflexión acerca de los temas de la literatura, así como al reconocimiento de las posibilidades escriturarias. Posteriormente, cada estudiante propone sus lecturas con el fin de compartirlas y comentarlas y, al mismo tiempo, lee su producción escrita y se nutre de las opiniones y sugerencias del grupo.

La búsqueda de la *ciudad interior*, donde sus habitantes forman parte del reino personal de cada individuo, lleva al participante al conocimiento de sí mismo y a recuperar espacios perdidos en la memoria. Asimismo repercute en la mejora de la capacidad de observación y expresión relacionada con temas no inherentes a la literatura e incide en la forma en que el estudiante se comunica con otras personas.

Palabras clave: lectura - escritura creativa - literatura

Introducción

A partir de las necesidades expresivas de los jóvenes universitarios se propone conocer y conocerse a sí mismos mediante la lectura y la escritura de textos creativos, formando una comunidad de lectores y escritores que participen de manera conjunta en todas las acciones del grupo de trabajo.

La Ciudad Interior es un “microcosmos” donde cada habitante hace suyas las lecturas y textos creativos. En este espacio la palabra se convierte en el símbolo revelador de gestos, caricias, miradas, pasiones, recuerdos, viajes, pero también en llanto, sufrimiento, desamor, muerte, penurias que interpela a sus habitantes y los invita al festín de la lectura del mundo para que cada uno contemple las imágenes del texto como signos que hablan de su vida y de la del otro.

En la Ciudad Interior se lee con entusiasmo, con atención, pero también con curiosidad inquebrantable, con el fin de descubrir aquello que es ajeno al lector y también para reconocerse en las páginas de un texto que muestra fotografías de su vida. Entonces, el habitante de la ciudad interior a través de la lectura justifica los lugares por los que transita, reconoce los secretos y enigmas de su existencia, advierte y percibe sus conflictos, pero también identifica aquello que lo deleita, que lo hace soñar, gozar, sonreír y lo invade de felicidad desde su perspectiva del universo.

Para la comunidad de la Ciudad Interior la escritura creativa se convierte en un culto a la expresión, a la representación de su universo y de aquello que lo rodea, a la contemplación de su ser, a la posibilidad de develar y exteriorizar al hombre sin fronteras, en sus conflictos y goces. La escritura creativa para los jóvenes universitarios de la Ciudad Interior no es la propuesta de una simple anécdota que desarrolle la tensión narrativa en la escritura y tampoco son reflexiones parciales acerca de una historia. Se trata de descubrir la esencia, el poder de la literatura, de la producción de un texto que goce de sentimientos – comunes a todos los seres humanos – que promueven una lectura en cualquier tiempo y lugar, pero también que garantice la universalidad y verosimilitud de lo narrado a través de expresiones creíbles y convincentes que invitan al lector a interesarse por el texto. Los habitantes de esta ciudad están convidados a visualizar continuamente a su lector como un personaje más de la obra, en la medida de que este es un posible comentador crítico del texto producido en la comunidad de lectores y escritores, que se instaura en un taller de escritura; de tal manera que el lector se retrate en la historia que lee creando la posibilidad de identificarse emocionalmente con la trama que sigue, sintiendo que los personajes y la trama forman parte de su vida, que podría, en cualquier momento, encontrárselos al doblar la esquina y, en esa medida, podría reflexionar acerca de su propia existencia e incluso anticipar y darle sentido a sus experiencias por vivir. Tal como lo dice Alberto Manguel:

Debo a los libros mis primeras experiencias. Cuando más tarde en la vida me tropecé con acontecimientos o circunstancias o personajes semejantes a algo que había leído, tenía normalmente la sensación ligeramente sorprendente, pero decepcionante, de lo *déjà vu*, al imaginar que lo que ahora estaba ocurriendo ya me había sucedido en palabras, ya tenía nombre (Manguel, 2009: 22).

Esta lectura acompaña al lector en la comprensión y solución de los problemas cotidianos que pueden presentársele a una persona en su existencia y en ocasiones le sirve de guía y ejemplo, al mismo tiempo que le hace reconocer aspectos del mundo y de la vida, en los que no se había detenido a pensar. Dice Michèle Petit:

...en la literatura en particular, nos encontramos las palabras de hombres y de mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros, que hacen surgir a la luz del día a aquel, o aquella, que no sabíamos todavía que éramos. Palabras, imágenes, en las que encontramos un lugar para nosotros, que nos dan acogida, que dibujan nuestros rasgos (Petit, 1999: 77).

Leemos con ojos propios, toda nuestra historia familiar y cultural soporta esa mirada, leemos buscándonos a nosotros mismos, buscando responder a nuestras interrogantes, encontrándonos con un orden reconocible o bien un orden posible del universo que es nuestro entorno, donde las figuras familiares y las nuevas, desconocidas, encuentran un acomodo, un espacio propio: “Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer” (Manguel, 2009: 21).

Nos recuerda Ivonne Bordelois (2004) de la destrucción paulatina y segura que la lógica del mercado impone a la *vida interior* de los ciudadanos y, especialmente de los adolescentes, haciéndoles clientes seguros de la farándula y títeres del mercado, consumidores permanentes de bienes superfluos y programáticamente planificados desde su obsolescencia. Por el contrario, la lectura y la escritura; como imagen y memoria de la propia vida, como un ejercicio del reencuentro con las imágenes personales de cada sujeto, como la posibilidad de la reconstrucción de sí mismo – como nos lo recuerdan los trabajos de Michèle Petit –, como un espacio para redescubrir las potencialidades que nuestra cultura y lengua materna nos ofrecen para crear cosas nuevas; son una oportunidad de estrechar vínculos entre los participantes de

un taller de escritura, así como favorecen la constitución de un conglomerado de personas respetuosas de sí y de los otros, que entienden y experimentan la lectura y la escritura como una aproximación al reino personal de la memoria individual y colectiva, y sirven para defender y encauzar la elaboración de nuestra subjetividad.

El taller blanco (1996), del poeta venezolano Eugenio Montejo, (Caracas, 1938-2008), nos muestra la relación del niño (a través de la experiencia del escritor) con las palabras, esta relación no solo es privilegio de los escritores sino que constituye un primer paso hacia la experiencia de la escritura y la lectura, un primer reconocimiento de una estética del mundo que converge en las palabras. El ejercicio de la escritura logra que el sujeto reconozca y recupere parte de esa relación inicial con el lenguaje y sienta como está íntimamente ligado a la vida, lo cual hace que las palabras se conviertan en materia viva para la creación de textos y liberen al tallerista para hacer uso de ellas, y así tener la capacidad de gozar, explorar, comunicar, expresarse con libertad. Este hecho se convierte en un don que mejora nuestra relación con el mundo y con el otro.

Montejo nos confiesa que no asistió a talleres literarios para aprender el oficio de poeta, sin embargo en el ensayo antes aludido, revive su experiencia de las visitas a la panadería de su padre; durante las cuales presencié lecciones de vida en torno al oficio de los panaderos que, estando ya adulto, le sirvieron para reconocer que sí había asistido a un taller, y este taller lo califica como blanco. No se trata de otro que aquel en el que la harina es la materia de la fabricación del pan. El lugar en el que los panaderos creaban con la harina el alimento mediante la satisfacción de una laboriosa disciplina no exenta de humildad y esfuerzo.

El taller blanco de Montejo, la panadería de su padre, donde pasó en su infancia largas horas contemplando la labor de los panaderos, leyendo las imágenes de su arte, le llevan posteriormente, a reconocerla como su primera experiencia poética, dadora de disciplina y amor por el lenguaje. No se trata solo, entonces, de simplemente ejercitarse en una escritura que podría volverse casi mecánica, con sentido, sí, pero sin pasión o amor por el lenguaje, sin descubrimiento; se trata, más bien, de la posibilidad de lograr ejercitarse espiritualmente, elevando los sentidos y participando plenamente de la búsqueda (viaje y aventura, también diríamos) que implica el llegar a concretar esta relación. Nuestros talleres pretenden ser un taller blanco, una panadería, una carpintería, donde el fin no solo sea el fabricar pan y muebles, sino el amar fabricar pan y muebles y encontrar la secreta belleza de ese oficio en el mundo. Artesano y además creador del lenguaje, poeta, narrador, escritor que escriba buscando, en primer lugar, el sentido del sentimiento, el valor de la duda, la belleza del paisaje más nimio y la verdad que entraña cada veta del lenguaje, cada palabra, cada gesto, cada nombre pronunciado. Esta forma de ver el taller nos dirige hacia el nacimiento de una disciplina que no proviene de la obligación, de la imposición, del tormento que implica “hacer la tarea y hacerla bien”, sino de una disciplina que nace de la naturaleza de quien escribe y de su amor y su deseo por la escritura... y la lectura. Dice Montejo:

Nocturna era la faena de los panaderos como nocturna es la mía, [...]. ¡Los doctos y sabios operarios! Hay algo de quirófano, de silencio en las pisadas y de celeridad en los movimientos. Es nada menos que el pan lo que silenciosamente se fabrica, el pan que reclamarán al alba para llevarlo a los hospitales, los colegios, los cuarteles, las casas. ¿Qué labor comparte tanta responsabilidad? ¿No es la misma preocupación de la poesía? (Montejo, 1996: 131-132).

El taller de escritura

“Aprender haciendo” es la consigna principal del taller de escritura creativa. Así como un taller de carpintería o un taller mecánico, donde la facturación y la ubicación de las piezas son igualmente importantes, y donde la *sintaxis de los objetos*, el orden de los mismos revelan la estética del mundo. A lo que llama Eugenio Montejo taller es a esa experiencia espiritual, afectiva, vivida en la infancia que nos muestra la relación íntima entre las palabras, las personas y las cosas. Esta experiencia donde todo el ser está atento al mundo hace que el mismo se revele en los detalles más nimios y nos muestre su conexión, su trama, sus juntas, y nos haga sentir su belleza. Desde la panadería de su padre, Montejo ve más allá de la apariencia una relación que posteriormente develará en su poesía y realiza las primeras lecturas que tienen que ver con la lectura del mundo antes que con la letra escrita (Freire, 1999).

El taller es, pues, un lugar de confluencia, de reflexión y respeto. No se trata de crear escritores¹, sino de fomentar una relación con el lenguaje que de hecho ya ha sido fundada desde nuestra infancia pero que ha sido opacada por las necesidades imperiosas del ser humano.

El método

La propuesta de ejercicios de escritura iniciales guía a la reflexión acerca de los temas de la literatura, así como al reconocimiento de las posibilidades escriturarias. Posteriormente, cada estudiante propone sus lecturas con el fin de compartirlas y comentarlas y, al mismo tiempo, lee su producción escrita y se nutre de las opiniones y sugerencias del grupo.

Se empleó la metodología del taller para que el participante reflexionara acerca de los distintos temas de la literatura, apreciara y valorara la escritura creativa como vía para la construcción de textos literarios originales². Esta metodología permitió organizar los talleres en sesiones de trabajo y proponer consignas que le permitieron al tallerista reconocerse y orientarse como lector y escritor. La selección de las lecturas y las ideas iniciales para la producción de textos creativos surgieron de esta primera exploración y continuaron nutriéndose de las necesidades manifestadas por los participantes. Durante las sesiones de los talleres se realizaron lecturas de textos variados y se compartieron experiencias y comentarios críticos acerca de lo leído, y se logró establecer un vínculo entre el mundo literario y la realidad de cada lector, creando situaciones de aprendizaje y disertando acerca de temas literarios y no literarios.

Asimismo, durante los talleres los participantes compartieron la experiencia de expresar sentimientos, ideas, sensaciones a través de la escritura creativa desde su intuición e imaginación, pero también siguiendo pautas y modelos que estimulaban la creatividad para producir en principio facciones literarias y, a posteriori, textos literarios a partir de las siguientes propuestas que condicionaron las consignas: la construcción de inicios y finales narrativos; la descripción de espacios y personajes desde distintos planos; la elaboración del desenlace de un relato, así como la producción de un cuento desde la lectura visual de una caricatura, o desde las conocidas experiencias de Rodari: “el error creativo, el prefijo arbitrario y el binomio fantástico”(Rodari, 2002). Se discutió, se leyó y se escribió siguiendo algunos de los temas de la literatura, como por ejemplo el horror, el misterio y el humor, se ejercitaron en la escritura de textos breves y largos y en la utilización de los recursos literarios siguiendo la consigna de “Todo lo que el hombre testifica lo hace en cuanto imagen...” (Lezama Lima, 1981: 218); se ejercitaron en la descripción y narración, así como en la elaboración de un diario de imágenes. Todo esto con el fin de buscar un estilo y una forma propia para expresarse.

En tal sentido, durante cada sesión de trabajo el tiempo se distribuyó en la lectura de textos varios, reflexiones por parte de los participantes y facilitadores de los talleres, explicación y ejecución de consignas para la construcción de textos creativos, lectura de los productos y sugerencias grupales acerca de la concepción de lo literario, lo extraliterario y los productos de cada sesión.

Esta metodología se enfocó en la propuesta de Kohan quien expresa que “...el taller cumple la función de preparador: abre compuertas, advierte, propone, señala y muestra atajos, desvíos, direcciones inesperadas o poco frecuentadas, libera al sujeto de trabas o pesos molestos, le permite disponer sus antenas para que capte el susurro”(Kohan, 2004:18). Entonces, la metodología propuesta permitió orientar las reflexiones de los participantes, liberó a los talleristas para identificarse con los textos leídos y los condujo a conocer las posibilidades escriturarias para la producción de textos originales y creativos. Al finalizar los talleres, se evaluó su efectividad mediante la aplicación de una entrevista. También se produjo un libro digitalizado de cuentos y poemas inéditos como resultado de los textos creados por los participantes.

Sesiones de talleres de escritura creativa: cuento y poesía

Comenzar una sesión de un taller de escritura creativa implica la asunción de un compromiso, disposición para el trabajo, altas dosis de humildad, observación y capacidad de escucha; no se trata de escribir como el facilitador del taller, sino de permitir que el participante utilice al máximo su capacidad expresiva para descubrir las voces y experiencias que lo habitan o las que puede llegar a imaginar; pues de

¹Escritores de oficio, queremos decir, pero sí de producir una sociedad escrituraria que reconozca la riqueza que tiene el lenguaje para comunicarse, expresarse y comprender el mundo y la vida.

²La originalidad la planteamos desde el punto de vista de la búsqueda de cada individuo y no como una meta que podría, tal vez, presentarse como imposible.

lo que se trata es de favorecer la construcción y aclaración de las imágenes interiores que los participantes pueden emplear para elaborar sus creaciones. Y es aquí donde la imagen juega un papel muy importante para iniciar a los jóvenes en su proceso de construcción escrita, pues partimos de una imagen: una palabra, un gesto, un signo, una tonada, una caricatura, una frase, una historia... para desencadenar en el participante la posibilidad de des-hilvanar sus propias palabras, dándoles sentido, construyendo una secuencia que en la lógica del relato o del poema resulte verosímil y creativa a un tiempo.

Las lecturas realizadas en cada sesión son elegidas, para la primera sesión, por el facilitador y en las siguientes ocasiones cada participante escoge o sugiere una lectura. Los acuerdos establecidos se basan en el respeto, la escucha, la crítica constructiva, la puntualidad y también en la toma de decisiones con respecto a la aceptación de sugerencias y propuestas en relación con lo escrito por cada participante.

La secuencia seguida para una sesión de un taller de esta naturaleza comienza con la lectura: leemos un texto que nos guste o vemos una fotografía familiar, un álbum de imágenes, una caricatura, podemos empezar “leyendo” un cortometraje; es decir, la lectura será nuestro motor para iniciar una conversación sobre las inquietudes, impresiones y expectativas de los participantes. Esta lectura nos permite conocer a las personas, apreciar sus conocimientos previos sobre la cultura escrita (literatura, lectura y escritura), de modo que podamos ir ajustando las próximas sesiones del taller a las necesidades del grupo y a las temáticas escogidas por ellos.

Tras la socialización de esta primera ‘lectura’, se puede solicitar a los talleristas la escritura de un resumen o síntesis sobre lo leído y discutido; este primer ejercicio nos ofrece una ‘visión general’ de la escritura del participante, la consideración del proceso de escritura por el que atraviesa. Nos damos cuenta si el escritor piensa o prefigura su posible lector; si tiene claridad sobre los objetivos que persigue; si sigue o no un plan o esquema previo; si es capaz de mantener progresivamente un tema, imprimiéndole al escrito coherencia temática; si reconoce la estructura general para una narración tipo: inicio, desarrollo y cierre –en el caso de la poesía, habría que valorar si emplea una estructura poética determinada: el soneto, la casida o si emplea el verso libre–. También en este primer ejercicio percibimos la organización interna del texto, todos los aspectos formales del escrito: estructura parrafal, uso de referentes, puntuación y conexión; así como la estructura oracional o sintáctica, variedad léxica, concordancia; por último, los aspectos propios de la palabra: acentuación, ortografía, segmentación, etc.

Obviamente, esta valoración del primer ejercicio producido por el participante es explicada y socializada con el interesado, pero siempre mostrando y evidenciándole los aciertos que presentó, las ocurrencias con las que resolvió el establecimiento del hilo narrativo, el cierre inesperado que ideó –propio de ejercicios de narrativa breve o hiperbreve.

En una segunda sesión se puede ofrecer alguna consigna que ayude al participante a sobrepasar la angustia de ‘la página en blanco’; que siguiendo lo planteado por Cano y Finocchio, [la consigna] permite a los participantes “...conjurar el ‘temor a la página en blanco’”, pues les ofrece “...una orientación, una guía, que si bien en apariencia puede atentar contra la libre expresión, permite encauzar la tarea, dispara las primeras ideas y evita el no saber sobre qué escribir”(Cano y Finocchio, 2006: 54).

Pero la consigna debe ser leída y discutida con el grupo, de modo que se puedan aclarar las dudas y ofrecer explicaciones sobre la tarea a seguir. Puesto que la consigna es una ayuda para desencadenar las posibilidades expresivas del participante, es un primer paso que le facilita al tallerista seguir una idea inicial que irá desarrollando según sus inclinaciones e intereses temáticos, para luego ir armando un nudo narrativo, con su problemática y personajes con el fin de idear un desenlace que resuelva el conflicto presentado.

Cada sesión del taller de cuentos iniciaba con un proceso de reflexión que permitía disertar acerca de las experiencias de la sesión anterior, sus logros y algunas sugerencias y apreciaciones individuales (escritas) que hacían los facilitadores a los productos generados por cada participante. El acto de comentar los textos producidos consistía en compartir con los talleristas orientaciones en relación a la sintaxis, la ortografía, la estructura del texto, la tensión narrativa, el uso del lenguaje y de los recursos literarios, el descubrimiento de una voz propia que permitió generar textos originales, las descripciones de espacios y personajes, el manejo del tiempo, el desarrollo de las acciones, entre otros. Este propósito era individualizado y cada participante del taller tenía la misma posibilidad de conversar con los facilitadores durante la etapa descrita, que era desarrollada en un tiempo aproximado de treinta (30) a cuarenta y cinco (45) minutos.

Culminada la etapa de sugerencias, se iniciaba con la puesta en práctica de la propuesta para cada sesión. Por ejemplo, en la sesión cuarta, del “Taller Comprensión y producción de cuentos”, denominada el proceso de escritura creativa, cuyo objetivo fue sensibilizar a los talleristas en el aprecio y valoración de

la escritura creativa como tendencia para la construcción original de textos narrativos; los participantes pudieron conocer y aplicar algunas herramientas que motivan la producción de textos, siguiendo pautas y modelos que estimulaban su creatividad. La sesión se inició conversando acerca de la concepción de escritura creativa y su proceso por parte de los participantes del taller que poco a poco fue orientada por los facilitadores y sustentada con la visión de Paula Arenas (2006) en su libro *Escritura Creativa*. Los participantes conversaron acerca de la intuición, imaginación, la práctica constante de la expresión interna, de qué se puede partir para crear, qué contar, la voz adecuada, el lugar más cómodo para escribir, la universalidad y verosimilitud del texto, el estilo, la claridad, la belleza, la descripción, entre otros elementos básicos para iniciarse en un proceso escritura. Luego de esta plática que duró aproximadamente treinta (30) minutos, se entregó a los participantes copia de los ensayos de Gianni Rodari (2002), de su texto *Gramática de la fantasía*. Durante la lectura, los talleristas reflexionaron acerca de las diversas herramientas para iniciar el proceso de escritura creativa y seleccionaron una de las propuestas de Rodari para la creación de su propio texto: El prefijo arbitrario, el error creativo, vamos a confundir cuentos, el binomio fantástico y otros.

La etapa siguiente de la sesión fue la creación de un cuento por cada participante en un tiempo aproximado de una (1) hora. La extensión y temática quedaba a juicio del tallerista y si requería escribir en un espacio externo a donde nos encontrábamos, tenía la libertad de hacerlo. Durante el proceso de escritura, los participantes del taller que necesitaban alguna orientación eran atendidos por los facilitadores sin desvirtuar su producción textual. La última etapa de esta sesión culminó con la lectura de todos los textos que daba la apertura a realizar sugerencias respetuosas y reconocimientos entre todos los participantes, lo que permitió el crecimiento humano, avances en el proceso de escritura, intercambio de ideas y diferencias que generaron conocimientos. Finalmente, es necesario mencionar que durante cada sesión los facilitadores realizaban una minuta que recababa el desarrollo de las actividades planificadas y, al mismo tiempo, evaluaban a los participantes del taller con base en sus conocimientos previos sobre creatividad y escritura creativa, comprensión de la propuesta, construcción creativa de textos siguiendo las consignas empleadas, capacidad de crítica y autocrítica, demostración de respeto y tolerancia con respecto al trabajo propio y al ajeno. Todos los participantes del taller estaban en conocimiento de estos criterios de evaluación.

Las lecturas relacionadas con la narrativa, en el taller denominado “Taller de expresión literaria (narrativa)”, se escogieron inicialmente por grandes temáticas, el terror, por ejemplo, estudiando la forma en la que el autor o la autora logra producir, mediante el lenguaje y la historia, el terror. Para una primera sesión se eligieron cuentos como “Blanca la sangrienta” del libro de relatos *El rey de la máscara de oro* de Marcel Schwob (1974), “Los dos monteadores y la sayona” del texto *Cuentos de espantos y aparecidos* (1984). Se planteó responder a las siguientes preguntas: ¿Qué pasa? ¿Por qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿Quién hace que pase? ¿Dónde pasa? Estos interrogantes sirvieron solo para allanar el camino de la interpretación. Sin embargo es necesario aclarar que la lectura se hizo, principalmente, con la intención de disfrutarla. Se conversó sobre algunas otras lecturas que podrían leerse en el taller y fuera de él, y se procedió a leer lo que cada participante había traído para ser leído y comentado. No se “obligó” a leer en voz alta la producción propia, pero sí se hizo el compromiso de hacerlo en el momento en el que se sintieran seguros. Al finalizar esta sesión, se propuso un ejercicio de escritura mediante una consigna que ayudó a los participantes a dar el primer paso hacia su narración. Esta consigna no se convirtió de ninguna manera en un corsé por el que debía regirse estrictamente la escritura, sino que se planteó desde cierta amplitud o flexibilidad para amparar algunas variaciones, sin que eso significara apartarse de la idea que se estaba manejando en ese momento. A la par de estalabor, se realizaron breves ejercicios destinados a afinar la descripción, la narración, los personajes, el tiempo, la utilización de los recursos literarios, las infinitas posibilidades que tiene el lenguaje... y se intentó lograr que la persona fuese capaz de ver un poco más allá de sí mismo el mundo que le rodea.

En cuanto al taller de poesía “El canto del poema”, se procuró comentar y seguir las palabras de Maritain cuando expresa que “...la poesía es la vida secreta de todas y cada una de las artes” (Maritain, 2004: 31); es decir, la noción y el ejercicio de la poesía como elección de la existencia no se trata solo de escritura, sino más ampliamente de una forma de vivir, de estar y convivir en el mundo, se trata de un ejercicio espiritual que podría hacernos sentir mejor con relación al mundo y a los seres que lo habitan. Se distribuyó la sesión entre lectura y escritura, y como en el taller de narrativa, las lecturas se escogieron por consenso, esto ayudó a conocer las preferencias, los gustos literarios de cada participante y sirvió para organizar de esta manera ejercicios y lecturas.

Para una sesión de este taller se les pidió a los participantes llevar una fruta y se les solicitó que trataran de escribir cinco o seis variaciones brevísimas acerca de cómo podía verse la misma de manera diferente, siguiendo como modelo previo “Estudio de dos peras” de Wallace Stevens (1996). Se trató de recuperar para los sentidos la belleza de los objetos y cosas que dejamos de lado por comunes, sacándolas de esa especie de “orfandad” o “anonimato”; de detenernos a observar nuevamente las cosas, con una mirada más pura y atenta, entendiendo la necesidad que tenemos de apreciar y valorar lo que somos y lo que nos rodea; se trató de salir de los senderos impuestos por la familiaridad para re-mirar los objetos, los entes y el entorno en su novísima peculiaridad, de manera que pudiéramos re-nombrarlos.

Queremos aclarar que la meta de este tipo de experiencias no fue crear “escritores de oficio”, sino de brindar a los jóvenes la oportunidad de expresarse mediante la escritura, conocer sus capacidades y profundizar en ellas; además de buscar un estilo propio, que no siempre se logra en el transcurso del taller, pero que podría entresverse. Si los participantes sienten que deben continuar escribiendo y buscando su voz propia, esa es su elección.

Tan ocupados como estamos y con la prisa que siempre tenemos en este mundo que exige respuestas inmediatas en todas sus dimensiones, no siempre es posible detenerse a mirar y reflexionar acerca de lo que nos rodea; contrariamente, los talleres enmarcados en la Ciudad Interior se valen de cualquier imagen, sonido, olor, textura que nos haya llamado la atención o cualquier suceso que nos haya interesado y siga dando vueltas en nuestro pensamiento, para liberar las amarras de la imaginación, impuestas por los automatismos de la vida diaria, de forma que nos podamos jugar nuestro tiempo en la búsqueda, defensa y construcción de la palabra propia –usando la bella expresión del libro de Graciela Montes (1999).

Conclusiones

La búsqueda de la *Ciudad interior*, donde sus habitantes forman parte del reino personal de cada individuo, lleva al participante al conocimiento de sí mismo y a recuperar espacios perdidos en la memoria. Asimismo repercute en la mejora de la capacidad de observación y expresión relacionada con temas no inherentes a la literatura e incide en la forma en que el estudiante se comunica con otras personas.

Siguiendo el proceso de cada participante, se verificaron cambios relacionados con la lectura, en algunos casos se volvieron más atentos a la interpretación de lo leído tomando en cuenta detalles de las lecturas que habían pasado por alto en otras ocasiones; asimismo se comprometieron más con su proceso, fueron más participativos, contribuyeron con sus ideas y fueron capaces de decir lo que sentían.

Por ejemplo, Luis se inició en el taller mostrándose tímido de compartir sus experiencias de lectura y escritura, tras las primeras sesiones se aproximó a realizar comentarios breves y a participar con su experiencia como lector, algo que quizás no encontraba en su formación profesional desligada de la literatura, (sociología). Se percibía que le costaba comprender el significado de algunas palabras, por ejemplo la palabra “consigna”. Además, los referentes culturales que manejaba eran restringidos, lo que mostraba limitaciones relacionadas con sus hábitos de lectura, la influencia de clichés de los medios de comunicación, la necesidad de leer y conocer otros textos y experiencias. En este participante, el taller se convirtió en un espacio para conocer textos literarios breves, de manera que amplió sus ideas previas acerca de la literatura. En relación a la escritura, Luis mostraba una actitud abierta y receptiva a la hora de escribir, a pesar de que sus textos resultaban monótonos, llenos de tópicos. A medida que transcurrió el taller, cuando no entendía una consigna preguntaba directamente, y se inventaba maneras creativas para producir textos originales. Al término de la experiencia, Luis encontró en la escritura una forma de darse a conocer a sí mismo y conocer a otros. Fue capaz de imaginar situaciones insólitas y crear personajes inverosímiles, trató de conectar los textos en cuanto a las acciones y sus consecuencias y se mostró siempre dispuesto a trabajar creativamente.

Carla solía escribir todos sus textos utilizando la rima. A medida que transcurrió el taller los participantes y los facilitadores le sugirieron que rompiera el esquema permanente de la rima, sus textos remitían a una audiencia infantil. Poco a poco fue abandonando esta forma de escribir, mejorando su escritura y empleando diversidad de registros.

Manuel se inició escribiendo textos cuyo tiempo se mostraba lineal, escribía de manera fluida, hacía un buen uso de la palabra; posteriormente, a partir de otras lecturas, logró manejar de manera más hábil el uso del tiempo externo e interno en la narración. Logró construir textos cuyo tiempo se mostraba circular. En cuanto a los temas y la inventiva de sus narraciones, se volvió más atrevido y mostró gran capacidad en el manejo de expresiones familiares y temáticas eróticas. A partir de detalles pequeños elaboró textos narrativos completos y complejos.

Podríamos abundar con ejemplos del proceso de los participantes de los talleres, pero parte de las conclusiones son también los testimonios de los mismos, quienes mostraron sus expectativas y logros en torno a la realización de estos talleres de escritura creativa. Para finalizar transcribimos tres de estos testimonios:

Un texto no literario informa con precisión, con veracidad y da por sentado hechos. Un texto literario dice y más allá, sugiere. Un texto no literario muestra y demuestra. Un texto literario muestra y deja al aire. Un texto no literario usa las palabras como instrumentos de información, literalmente. Un texto literario usa metáforas, sentido figurado, que dan al lector herramientas para pensar e imaginar. Un texto no literario nos habla de este mundo tal cual es. Un texto literario nos brinda la posibilidad de hablar de este mundo y de crear mundos posibles. (Maylí Quintero)

Aunque existen normas, categorías, figuras y formas de identificar el texto literario, creo que la distinción última la hace el lector del texto. Para un lector, el texto es literario si lo evoca a otros mundos, imaginados por el autor del texto o por el lector. Por ejemplo, la noticia que discutimos sobre el zapato más antiguo del mundo se puede etiquetar como “texto no literario”, pero en la medida que el lector imagina al homo sapiens más preocupado por el confort que por su existencia - tanto así que inventa un zapato histórico para la comodidad de su pie antes que pensar el origen de su creación-, el texto se torna irónico, inteligente, representa otro discurso en la mente del lector y se vuelve relevante. Se puede leer, verdaderamente leer, cualquier texto desde una óptica literaria, pero siempre desde una lectura personal. (Jesús Taborda)

La literatura para mí es una forma de liberarme de mí misma y conocer otras cosas, otros pensamientos, es una forma de verme a mí misma en otros cuerpos, otras circunstancias, la literatura es la única capaz de trasladarme, de enamorarme sin ningún tipo de rencor. (La experiencia del taller) Me ha permitido retomar autores que ya conocía y conocer nuevos, también la idea de hacer una antología en este taller II, me parece excelente ya que no sólo queda el registro de las lecturas, sino que nos permite ir teniendo un mapa de nuestras búsquedas. (María Mendoza)

Bibliografía

- Arenas, P. (2006). *Curso de escritura creativa*. Madrid: Edimat.
- Bordelois, I. (2004). *La palabra amenazada*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Cano, F. y Finocchio, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Freire, P. (1999). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Kohan, S. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba Editorial.
- Lezama Lima, J. (1981). *El reino de la imagen*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Manguel, A. (2009). *Una historia de la lectura*. (José Luis López Muñoz, trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Maritain, J. (2004). *La intuición creadora en el arte y en la poesía*. (Alberto Luis Bixio, trad.) Madrid: Ediciones Palabra.
- Montejo, E. (1996). *El taller blanco*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Amalgama Arte Editorial.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez, trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, Gianni (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. (Mario Merlino, trad.) Barcelona: Editorial Planeta.

Fátima Yadira Celis es magíster en Educar: Comunicación expresión y lenguajes (Universidad de Barcelona). Profesora titular de la Universidad del Zulia. Directora del Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Editora jefe de la Revista de Literatura Hispanoamericana. Investigadora PEII. También es narradora, ha escrito los libros: Los niños del frío(Granada, 1996), Por el pequeño cielo de la puerta (Maracaibo, 1988). Sus cuentos han sido publicados en Revista Imagen, Claro (Diario Panorama), Revista 21 (Fundación Bigott), entre otras.

Adriano Camacho Valbuena es magíster scientiarum en Ciencias de la Educación, mención: Gerencia Educativa (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín). Profesor a tiempo completo en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Responsable de la Unidad de Divulgación e información del Centro de Investigaciones Educativas. Investigador acreditado en el Programa Estímulo a la Innovación e Investigación del MCTI. Investigador en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Universidad del Zulia (LUZ).

Marlon Rivas Sánchez es magíster scientiarum en Literatura, mención literatura venezolana (Universidad del Zulia). Profesor a tiempo completo en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Coordinador del Centro de Investigaciones Educativas. Investigador acreditado en el Programa Estímulo a la Innovación y la Investigación del MCTI. Investigador en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Universidad del Zulia. Es autor de trabajos sobre la lectura, la escritura y la literatura.

CONSTRUCCIÓN DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE APOYO A LAS TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Natalia Correa

natalia.correa@cienciassociales.edu.uy

Natalia Mallada

natalia.mallada@cienciassociales.edu.uy

Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social
Universidad de la República
Montevideo - URUGUAY

Resumen

La enseñanza de lectura y escritura a nivel universitario ha sido abordada desde diferentes perspectivas como la alfabetización académica o el enfoque centrado en los aspectos cognitivos y metacognitivos que inciden en la producción de textos académicos, entre otras. Dejando de lado las diferencias entre unas y otras, consideramos que los profesores tienen un papel importante en acercar a los estudiantes a las formas de escritura propias de la universidad. En este trabajo, elaborado desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior, compartiremos una experiencia con profesores de distintas disciplinas del Área Social de la Universidad de la República, en el marco de un programa de formación pedagógico-didáctica de docentes. En los últimos tres años desarrollamos una estrategia de acompañamiento docente en las actividades de lectura y escritura que los profesores-cursantes debían realizar. Trabajamos a partir de una propuesta de escritura colaborativa a través de una wiki, orientada por el equipo docente en todas sus etapas, desde la selección del tema, su estructura y enfoque, la realización de informes o guías de lectura, la elaboración de un borrador y la reescritura del texto hasta su versión definitiva. Esto implicó abordar, más allá de los contenidos propios de cada curso referidos a la didáctica universitaria, la distinción entre enunciado, enunciador y enunciatario, la noción de género discursivo, así como algunos criterios de citación y referenciación bibliográfica, entre otros. La valoración positiva del equipo docente con respecto a la experiencia y el interés de los profesores-cursantes tanto en el dispositivo como en los temas incorporados, motivó la propuesta de un nuevo curso referido específicamente a la construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura de los estudiantes, que se desarrolló en el segundo semestre de 2013.

Palabras clave: formación de docentes universitarios - lectura y escritura académicas - dispositivos de formación

Presentación

La enseñanza de la lectura y la escritura a nivel universitario ha sido abordada desde diferentes perspectivas como la alfabetización académica (Carlino, 2005; Vázquez, 2005) o el enfoque centrado en los aspectos cognitivos y metacognitivos que inciden en la producción de textos académicos (Barco y

Lizarriturri, 2005), entre otras. En este trabajo, elaborado desde la didáctica de la lectura y la escritura (di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006),¹ compartiremos una experiencia con profesores de distintas disciplinas del Área Social² de la Universidad de la República (UdelaR), en el marco de un programa de formación pedagógico-didáctica de docentes.

Dejando de lado las diferencias entre los distintos enfoques mencionados, consideramos que los profesores tienen un papel importante en acercar a los estudiantes a las formas de escritura propias de la universidad y eso exige que sean formados en esas cuestiones. En este sentido entendemos que, si bien en general los docentes que participan en nuestros cursos son expertos en la lectura y la escritura de los textos de sus disciplinas, están en general poco familiarizados con el discurso didáctico. De este modo la estrategia buscó orientarlos en el acercamiento a esos textos que eran nuevos para ellos.

A su vez, conscientes de que una de las fuentes que los docentes utilizamos como modelo y referencia para desarrollar nuestra tarea es el desempeño de nuestros propios profesores, quisimos ofrecer -justamente- un modelo posible de acompañamiento en tareas de lectura y escritura que si ellos deseaban pudieran replicar y resignificar con sus estudiantes.

Es así que en los últimos tres años hemos desarrollado una estrategia de acompañamiento docente en las actividades de lectura y escritura que los profesores-cursantes debían realizar. Trabajamos a partir de una propuesta de escritura colaborativa a través de una wiki³, orientada por el equipo docente en todas sus etapas, desde la selección del tema, su estructura y enfoque, la realización de informes o guías de lectura, y el apoyo en la escritura y reescritura del texto hasta su versión definitiva.

A continuación contextualizaremos y justificaremos la experiencia, y reseñaremos la estrategia desarrollada. Para finalizar plantearemos sus resultados y algunas reflexiones de cierre.

Contextualización de la experiencia

El marco institucional en el que se desarrolló la experiencia es la Universidad de la República, que está conformada por diferentes áreas de conocimiento, cada una de las cuales comprende distintas facultades y servicios. El programa de formación pedagógico-didáctica donde tuvo lugar esta experiencia está dirigido a los docentes del Área Social de la Universidad. Este programa comenzó sus actividades en 2001 y su objetivo original, que se mantiene hasta la actualidad con ligeras modificaciones, es el de “construir la base de un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza de grado en los servicios integrantes del Área Social, en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, a través de la implementación de acciones concretas de formación didáctica de los docentes, que involucren la coordinación de esfuerzos de los servicios y promuevan, fundamentalmente, sus propias capacidades de innovación”.

Desde sus inicios este programa ha implementado sus actividades en forma ininterrumpida, adoptando diversas modalidades -cursos modulares, charlas temáticas, y otras- cuyo eje central ha sido la reflexión sobre las prácticas docentes y sobre las dificultades emergentes dentro del marco institucional existente, además de la identificación de instrumentos que permitan la elaboración de propuestas didácticas innovadoras.

Con respecto a las modalidades de cursado, hasta 2009 los cursos se realizaron exclusivamente en forma presencial, y en ese año se incorporó el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad (sustentado en una plataforma Moodle). A partir de 2010 se decidió flexibilizar el cursado cambiando la propuesta a una modalidad semipresencial, estrategia que se mantiene hasta la fecha.

Justificación

Los motivos que nos llevaron a realizar la experiencia fueron varios; algunos de ellos ponen foco en el estudiante, otros en el docente, y otros en los contenidos objeto del curso.

Haciendo foco en el estudiante, en ediciones anteriores de los cursos habíamos encontrado algunas debilidades en las producciones escritas de los participantes y una muy baja tasa de aprobación asociada al

¹Cabe señalar que si bien este es nuestro enfoque de partida, hemos tomado aportes provenientes de diferentes perspectivas sobre el tema.

²Integrada por las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Ciencias Sociales, de Ciencias Económicas y de Administración, de Derecho y de Información y Comunicación.

³ Se trata de una herramienta que permite la escritura colaborativa a través de Internet. En nuestro caso utilizamos la herramienta wiki nativa que posee Moodle.

hecho de que eran muy pocos los que entregaban el trabajo final. Se trataba de una actividad en la cual los profesores-cursantes trabajaban en solitario en la realización de una tarea luego de culminada la etapa formativa.

Haciendo foco en el docente, el equipo se cuestionó la modalidad de evaluación netamente sumativa que venía implementándose. Asimismo, y con el cambio de modalidad de cursado, nos propusimos aprovechar las potencialidades del entorno virtual para realizar un acompañamiento de los procesos de lectura y escritura de los participantes.

Haciendo foco en el objeto de conocimiento, procuramos que los docentes se apropiaran de los contenidos objeto del curso relativos a temas de didáctica universitaria, a través de la aplicación de dispositivos de apoyo a las tareas de lectura y escritura que contribuyeran a dicha apropiación.

La experiencia realizada

La experiencia consistió en una estrategia de acompañamiento docente en las actividades de lectura y escritura que los profesores-cursantes debían realizar. La misma se llevó a cabo en forma concomitante al abordaje de los contenidos de los cursos.

Como antecedente, en 2010 una de las tareas indicadas a los profesores-cursantes era la elaboración de informes de lectura como un insumo para la posterior escritura colaborativa a través de una wiki. Allí encontramos que si bien algunos de ellos eran expertos en la escritura de los géneros discursivos de sus respectivas disciplinas, desconocían las características del informe de lectura como género. Eso evidenció la necesidad de incorporar el tema de la elaboración del informe de lectura como un contenido en sí mismo. Otro tema abordado desde 2010 fue el de mapas conceptuales como un aporte para la elaboración de la tabla de contenidos de la wiki. En este sentido, entendimos que la confección de los mapas podría contribuir no solamente en cuanto a la construcción de esa tabla de contenidos, sino, fundamentalmente, a la estructuración del texto que debían redactar.

Esas experiencias antecedieron al curso Planificación de la Enseñanza y Evaluación de los Procesos de Aprendizaje en el Nivel Universitario en sus dos ediciones (2011 y 2012), y es a los dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura implementados en dichos cursos que nos referiremos de ahora en adelante.

Para eso, es pertinente precisar que los objetivos generales de dichos cursos fueron:

- Colaborar con la alfabetización informática e informacional de los docentes universitarios del Área Social, familiarizándolos con el Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República.
- Contribuir a la formación de los docentes para el acompañamiento de los estudiantes en la lectura y la escritura académicas, reflexionando sobre el papel de estos procesos en la construcción de conocimiento.
- Promover el desarrollo de aptitudes para el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje.

En cuanto a los dispositivos utilizados, como ya mencionamos, trabajamos a partir de una propuesta de escritura colaborativa a través de una wiki, orientada por el equipo docente en todas sus etapas. En ese contexto, propusimos a los profesores-cursantes la realización de diversas tareas, tanto individuales como grupales, presenciales como a distancia, paralelas al proceso de escritura en la wiki. El propósito de esas tareas era orientar las lecturas -que servirían de insumo para la escritura-, y apoyar la escritura del texto tanto en la selección de los temas a abordar como en su estructuración y elaboración. Es así que les solicitamos la realización de mapas conceptuales para apoyar la construcción de la estructura inicial del texto a escribir, así como la elaboración de informes de lectura y guías de lectura, a fin de apoyar las actividades de lectura de cada participante y de sus compañeros, y de enriquecer el texto que estaban escribiendo en la wiki.

Desde el equipo docente, la estrategia requirió un minucioso trabajo de construcción de consignas de tareas que efectivamente orientaran la elaboración de las producciones escritas solicitadas y la cuidadosa selección y confección de recursos de apoyo.⁴ Esta preocupación por la elaboración adecuada de consignas se fundamenta en el hecho de que, como sostiene Riestra (s.f.: 4), estas organizan las acciones

⁴Entre otros, empleamos los siguientes recursos: “*Tips* para la participación en los foros”, “Tutorial de uso de *wikis* en Moodle”, “Redacción de informes de lectura”, “Construcción de mapas conceptuales”, “Las guías de lectura”, “Guía para la presentación formal del texto en la *wiki*” y “Guía para la presentación de referencias y citas bibliográficas”.

mentales que cada alumno internalizará, y pueden constituirse en un instrumento, o conducir a acciones reproductoras y reduccionistas, que no favorecen la apropiación de habilidades y saberes. A sabiendas del potencial efecto de las consignas, tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos (Vázquez, 2007: 4), procuramos guiar los esfuerzos de los participantes de modo que se apropiaran de los contenidos del curso y, a la vez, que elaboraran trabajos acordes a las características del género solicitado. Seguidamente, compartiremos diferentes tipos de consignas: la primera de ellas pauta la realización de un trabajo en aula y las siguientes orientan algunas de las actividades que los participantes debían realizar a distancia.

Consigna de actividad en aula:

Como actividad práctica de este encuentro presencial les proponemos que, a partir de un tema de interés común, elaboren un mapa conceptual u otro dispositivo gráfico que sirva de ayuda para la presentación del índice de un texto que dé cuenta de cuestiones pedagógicas señaladas en el programa. No olviden que los ejes temáticos del Módulo son planificación, enseñanza y evaluación.

¿Cómo lo haremos? Siguiendo lo planteado por Grigüelo les sugerimos que trabajen de acuerdo a la siguiente secuencia:

1. Seleccionen los conceptos y distingan cuáles son los más generales y cuáles son los más específicos.
2. Ubiquen los más generales en la parte superior y expresen las relaciones de dependencia con los más específicos que serán ubicados en la parte inferior.
3. Establezcan relaciones entre los mismos y exprésenlas con palabras de enlace.

Consignas de actividades a distancia:

Primera etapa - El tema que nos convoca: avanzando en la estructura del texto

Les proponemos que, a partir del tema de interés común seleccionado por el grupo, retomen el mapa conceptual elaborado en el tercer encuentro presencial y realicen el ejercicio de traducirlo a la tabla de contenidos ("índice") del texto que escribirán posteriormente en la nueva wiki⁵ en la que trabajarán durante el resto del curso. Al finalizar esta etapa esperamos que hayan redactado colaborativamente una primera versión del texto borrador. Pero vayamos paso a paso.

La idea es que trabajen según la siguiente secuencia:

1. Lean el recurso de apoyo para la elaboración de guías de lectura.
2. Distribúyanse los materiales de lectura indicados para este bloque temático, de modo que cada participante se responsabilice de la lectura de un material. Además, nos parece interesante que lean el recurso de apoyo para la elaboración de mapas conceptuales y retomen la lectura del tutorial del uso de wikisque se encuentra en el espacio principal del curso.
3. Elaboren una guía de lectura y compártanla con sus compañeros en el foro interno "Nuestra oficina privada".
4. Ahora sí, es el momento de iniciar la tarea compartida con sus compañeros según las consignas que detallamos a continuación.

Elaborando el índice y comenzando a redactar en la wiki

- Una vez acordada la temática o problema de interés común que trabajarán negocien el título y colóquenlo en la página inicial de la wiki. Coloquen asimismo los nombres de los participantes que realizarán la tarea.
- Revisen el mapa o red conceptual que elaboraron con los principales aspectos de la temática o problemática que abordarán y "súbanlo" en los anexos de la página inicial de la wiki.
- Traduzcan el mapa o red conceptual a un índice que sirva de guía para redactar colectivamente el texto definitivo e incorporen el índice en la página inicial de la wiki.
- Realicen la redacción compartida del primer borrador, presentando al inicio una breve introducción donde se expresen los objetivos del trabajo, la pertinencia del tema y el enfoque que inicialmente se le pretende dar.

Segunda etapa - El tema que nos convoca: profundizando conceptualmente en el tema seleccionado

5 Previamente, los docentes-cursantes habían trabajado en una "wiki de experimentación".

Les proponemos que en esta etapa profundicen conceptualmente en el tema seleccionado para trabajar en la wiki, incorporando tanto aportes de las lecturas realizadas como reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza.

La idea es que trabajen según la siguiente secuencia:

1. Distribúyanse los materiales de lectura indicados para este bloque temático, de modo que cada participante se responsabilice de la lectura de un material.
2. Elaboren una guía o informe de lectura (a elección) y compártanla con sus compañeros en el foro interno "Nuestra oficina privada".
3. Ahora sí, es el momento de continuar escribiendo colaborativamente con sus compañeros en la wiki.

Tercera etapa - Una aproximación al texto definitivo: precisando conceptos y ajustando la forma

Les proponemos que en esta etapa profundicen teórica y conceptualmente en el tema seleccionado para trabajar en la wiki y que revisen los aspectos formales del texto.

La idea es que trabajen según la siguiente secuencia:

1. Distribúyanse los materiales de lectura indicados para este bloque temático, de modo que cada participante se responsabilice de la lectura de un material. En esta ocasión no distinguiremos entre bibliografía obligatoria u optativa; cada subgrupo realizará la selección que entienda más pertinente de acuerdo al tema que está trabajando.
2. Elaboren una guía o informe de lectura (a elección) y compártanla con sus compañeros en el foro interno "Nuestra oficina privada".
3. Ahora sí, es el momento de continuar escribiendo colaborativamente con sus compañeros en la wiki. A los efectos de la presentación del producto final, se sugiere la lectura de la "Guía para la presentación formal del texto en la wiki" y los restantes recursos de apoyo.

Además, la tarea docente requirió la realización de un acompañamiento proactivo del proceso realizado por los grupos, en particular un seguimiento pormenorizado de las distintas versiones de los textos, para lo cual realizamos devoluciones permanentes al proceso de escritura.⁶ En cuanto a los tipos de retroalimentación, consideramos un estudio realizado por Vardi y Bailey (2006: 28), en el que sostienen que los que pueden vincularse con los cambios en las producciones escritas de su muestra son: a) generales, b) prescriptivos, y c) centrados en el contenido en relación con la consigna y la estructura.

A continuación mostraremos algunos ejemplos de devoluciones intermedias y de devoluciones al trabajo final que realizamos a los grupos de trabajo.

¡Hola "InderD!"!

Les contamos que hemos estado haciendo un seguimiento del desarrollo de la quinta tarea a distancia. En esta oportunidad observamos los siguientes aspectos: elaboración del mapa conceptual, avance del texto en la wiki y elaboración de guías de lectura.

Con respecto al primer aspecto, encontramos que elaboraron un excelente mapa conceptual; simplemente como comentario los "grupos conceptuales" (no supimos cómo llamarlos de otro modo) [Calificar, Valorar, Acreditar] y [Contenidos, Competencias, Actitudes] deberían separarse en las palabras que los componen pues se trata de conceptos distintos.

En cuanto al texto en lawiki, hemos visto que han comenzado a escribir y lo están haciendo a un muy buen ritmo. Es más: la tabla de contenidos ha sido elaborada teniendo en cuenta el mapa conceptual que construyeron, lo cual es excelente. Simplemente como un aporte para mejorar aún más el proceso que están transitando les proponemos que consideren la posibilidad de incorporar algunos enlaces internos y/o externos para practicar la escritura hipertextual.

¡Seguimos adelante!

Cordialmente,

N&N

Como puede apreciarse, más que centrarnos en aspectos ortográficos y gramaticales, hicimos énfasis en cuestiones relativas a la estructura del texto, con apoyo en la elaboración de mapas conceptuales. También abordamos las características de algunos géneros académicos como el informe o la guía de lectura. En este sentido, si bien los participantes contaban con recursos de apoyo para elaborar estos textos, fue necesario

⁶Puede verse una presentación audiovisual del aula virtual en <https://www.youtube.com/watch?v=qAN8pmbj14E>

realizar, en las devoluciones, algunas precisiones que ayudaran a los docentes-cursantes a distinguir las particularidades de uno y otro género:

¡Hola "InterD"!

Hemos leído las guías de lectura correspondientes a la quinta actividad a distancia que compartieron Viviana y Francisco.⁷ Con respecto a la de Viviana, les contamos que se parece más a un informe que a una guía pues sintetiza (muy bien por cierto) los temas trabajados en el texto fuente; respecto a la de Francisco, les contamos que esa sí es una guía, ya que le propone al lector ir recorriendo el texto fuente.

¡Adelante que ya estamos entrando en la recta final!

N&N

PD: Esperamos la de Andrea para poder leerla.

Estimados "Calcidoscopio":

Hemos estado leyendo las guías de lectura de la quinta actividad a distancia y les contamos que en los tres casos en lugar de guías elaboraron informes. Se trata de géneros distintos: mientras el informe busca dar cuenta de la lectura de uno o varios textos, la guía es un material didáctico que busca -precisamente- acompañar al estudiante en la lectura de un texto fuente. No les estamos solicitando la reformulación pero sí nos interesa que vuelvan al material que les dejamos de Steiman donde encontrarán un ejemplo de guía de lectura.

En los próximos días recibirán comentarios a la sexta actividad a distancia.

Cordialmente,

N&N

Por supuesto, hubo diferentes matices en cuanto a la calidad de los productos escritos. Algunos de los trabajos finales fueron excelentes y otros debieron ser reformulados. La siguiente cita ilustra la primera de estas situaciones.

¡Hola Embarcados!

Hemos estado evaluando el producto final en la wiki y entendemos pertinente hacerles los siguientes comentarios:

Se trata de un trabajo de alta calidad, con características de publicable. Realizaron un estudio acotado y riguroso que arroja conclusiones que consideramos son un gran aporte al conocimiento de las percepciones que tenemos sobre los docentes universitarios que han dejado huella en nosotros (nos incluimos porque formamos parte de la muestra). Queremos decirles que ha sido un placer leer su trabajo final y por supuesto haber sido testigos de un excelente proceso grupal, lo cual se ve claramente en su texto en la wiki.

Desde lo conceptual es excelente cómo comienzan trabajando el concepto de "postura docente" y cómo, al intentar definirlo, incorporan el concepto de "estilos docentes" que se ajusta a lo que necesitan y que ya está trabajado, con lo cual recuperan antecedentes al respecto.

Desde el punto de vista formal el producto también es de alta calidad, y desde el punto de vista más tecnológico [...] han aprovechado de manera excelente las posibilidades que la herramienta wiki permite, concretamente el uso del hipertexto y la inserción de imágenes (por ejemplo las gráficas). Nos encantaría que buscaran el modo de publicar su trabajo, ¡felicitaciones!

Con respecto a sus trabajos finales individuales, recibirán comentarios personalizados en breve.

Cordiales saludos,

N&N

Como ya sugerimos, cuando el trabajo realizado en la wiki no cumplía con las condiciones para ser aprobado, los docentes cursantes tuvieron la posibilidad de reformularlo, incluso en más de una ocasión. Seguidamente, compartiremos un ejemplo de devolución donde solicitamos la reformulación de la tarea.

Estimados Wikigroup:

Hemos estado evaluando el trabajo final en la wiki, y entendemos pertinente hacerles los siguientes comentarios,

- Hacen un muy buen uso del hipertexto.
- En la introducción mencionan que el trabajo versará sobre la educación en general y no sobre la educación superior, tal vez sea conveniente precisar mejor el tema a tratar.

⁷En todos los casos, los nombres de los participantes están cambiados.

- A lo largo del texto es posible identificar problemas de citado. Gravel es mencionado sin ser incluido en la bibliografía y hay otras citas que no queda claro de dónde son tomadas (por ejemplo en todo el capítulo sobre planificación de la docencia y en la presentación del capítulo de evaluación). En algunos casos no se puede identificar dónde termina el parafraseo de los autores, por ejemplo cuando retoman el planteo de Bain. Hay otros fragmentos entrecomillados que no se sabe de dónde fueron tomados y una larga cita de Vázquez donde no se menciona a la autora.
- Cuesta identificar un hilo conductor del texto, que parece más bien una sumatoria de fragmentos. Por lo expuesto, entendemos que deben reformular el trabajo pues tal como está presentado no cumple con las condiciones de aprobación [...].
Cordiales saludos,
N&N

Creemos importante destacar que los grupos conocían los criterios de evaluación de su proceso de trabajo grupal y de la versión final del texto, pues compartimos con ellos la rúbrica de evaluación desde el inicio.

Con respecto al objeto de conocimiento, como ya mencionamos, el propósito del curso no era formar a los participantes específicamente en temas de lectura y escritura académicas, sino en cuestiones de didáctica en el nivel superior. Sin embargo, el curso también fue una ocasión para que abordáramos asuntos tales como las implicancias de la escritura colaborativa en línea, la distinción entre enunciado, enunciador y enunciatario, la noción de género discursivo, así como algunos criterios de citado y referenciación bibliográfica.

En cuanto a la evaluación de la actividad desarrollada, hay diversos aspectos que nos interesa destacar: primero, las valoraciones del equipo docente con respecto a la propuesta, y luego las valoraciones de los participantes de la experiencia.

Como equipo docente consideramos que esta experiencia ha sido muy positiva, lo que sumado al interés de los profesores-cursantes tanto en el dispositivo como en los temas incorporados, motivó la propuesta de un nuevo curso referido específicamente a la construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura de los estudiantes, cuya primera edición se realizó en el año 2013.

En cuanto a las valoraciones de los participantes, compartimos a continuación algunos fragmentos textuales tomados de las evaluaciones finales de los cursos:

En cuanto al trabajo en sí me encantó ver cómo el aporte de uno se va lentamente "transformando" hasta despersonalizarse y transformarse en una verdadera obra colectiva, donde uno puede ver el aporte pero la "obra" en sí tiene una vida propia. También me pareció interesantísimo el aporte de otros con sus saberes, sus conocimientos que aportan cosas que a uno ni siquiera se le ocurren. (Curso 2011)

La experiencia de la escritura colaborativa es muy interesante. Hasta ahora lo más cercano que había tenido eran los documentos de texto con control de cambios. Por otro lado es increíble ver cómo se va transformando el texto, a tal punto de no saber distinguir en algunos lugares los aportes propios. (Curso 2011)

Me ha resultado interesante, porque tiene varias implicancias. Por un lado como señalan varios compañeros estamos acostumbrados a funcionar individualmente y nos puede costar ver desaparecer nuestros pequeños textos, pero el hecho de la integración y el punto de vista del otro está muy bueno considerarlo, porque sabemos que hay muchos logros de hoy día que son colectivos [...]. Como docentes además estamos bastante acostumbrados a tener la última palabra, tradicionalmente esto ha sido así y esto no está bien. (Curso 2012)

Para mí la experiencia fue muy positiva. Creo que el mayor desafío que tenemos como "aprendientes" es que no estamos acostumbrados a trabajar en equipo hasta este punto, todos seguimos en la dinámica individual, porque así nos educaron. Pero opino que la wiki nos da la oportunidad de cuestionarnos todos estos modelos y, al menos, apostar por otros modelos alternativos. Claro que eso supone dejar de lado el ego (que a todos nos cuesta) y creer que entre todos se puede lograr algo mejor que cada uno por su lado. Aunque reconozco que el proceso de creación se vuelve mucho más desafiante y requiere un esfuerzo en sentidos a los que no estamos acostumbrados. También un gran desafío para pensarlo como docentes... (Curso 2012)

Resultados y reflexiones de cierre

Como resultado de la estrategia implementada queremos resaltar diferentes aspectos, haciendo foco tanto en los profesores-cursantes, como en el equipo docente y en el objeto de conocimiento. Con respecto a los profesores-cursantes encontramos una muy buena calidad de las producciones escritas y, concomitantemente, un aumento significativo de la tasa de retención respecto de cursos anteriores. En lo que refiere al equipo docente, se valoró positivamente el pasaje de una enseñanza exclusivamente presencial a la semipresencialidad, así como la modificación de la estrategia de evaluación, de netamente sumativa y certificativa a formativa. En cuanto al objeto de conocimiento, el curso permitió el abordaje de los contenidos específicos previstos, que versaron sobre temas de didáctica universitaria, sobre la reflexión sobre el proceso de escritura y los desafíos -y, también, las renuncias- que se asumen al escribir colaborativamente.

Como mencionamos, el cambio en la estrategia desarrollada tuvo un impacto positivo en las tasas de retención y aprobación de los cursos. En tal sentido, desde el equipo docente entendemos que las modificaciones en la estrategia implementada han incidido positivamente en esos resultados. Nos centraremos aquí en dos aspectos estratégicos: por un lado los dispositivos de apoyo empleados y por otro el tipo de retroalimentación realizada y el momento en que tuvo lugar.

En cuanto a los dispositivos de apoyo entendemos que las consignas y recursos empleados contribuyeron a la realización de tareas de lectura y escritura menos errantes y más ajustadas a los propósitos del curso. Por otra parte, en cuanto al tipo de devolución realizada, el hecho de habernos centrado en los contenidos en relación con la consigna y en la estructura (Vardi y Bailey, 2006) tuvo un impacto positivo en la orientación del proceso de escritura y la calidad de las versiones finales de los textos. En este sentido, y vinculado directamente con el momento de la retroalimentación, a diferencia de la situación anterior la devolución estuvo centrada en el proceso de escritura y no en el pasado, con lo cual las devoluciones realizadas tuvieron impacto en las producciones concretas de los participantes.

Bibliografía

- Barco, S. y Lizarriturri, S. (2005). Producción y comprensión de textos en la Universidad. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - Universidad de la República.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Di Stefano, M., Pereira, M. y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo & Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, (16), 119-135.
- Riestra, D. (s.f). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua, [artículo en línea]. Recuperado de http://www.chu.es/PAT/compe/lanak/Lectura_y_escritura_en_la_universidad_la_importancia_de_la_consigna_de_la_tarea.pdf
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad en los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: Un estudio de caso. *Signo & Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, (16), 15-32.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria*, 1(1), [cuadernillo virtual]. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>
- (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 2(7), [cuadernillo virtual]. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf>

Natalia Correa es licenciada en Ciencias de la Comunicación y candidata a magíster en Enseñanza Universitaria (UdelaR, Uruguay). Posee un diploma superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, Argentina). Se desempeña como profesora adjunta del programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social de la UdelaR, dedicada a la docencia e investigación en temas de educación superior, formación docente universitaria y tecnología educativa.

Natalia Mallada es licenciada en Trabajo Social, candidata a magíster en Enseñanza Universitaria y estudiante avanzada de la licenciatura en Letras (UdelaR, Uruguay). Se desempeña como profesora adjunta del programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social de la UdelaR, dedicada a la docencia e investigación en temas de educación superior y formación docente universitaria.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: EL ABORDAJE DE LA PROPIA LENGUA COMO UNA LENGUA SEGUNDA

Patricia Coto

pcoto@perio.unlp.edu.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Adriana Caldiz

adrianacaldiz@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

La Plata - ARGENTINA

Cecilia Rey Saravia

mcecilia_rs@yahoo.com.ar

ESNM, Instituto Universitario Naval.

Capital Federal - ARGENTINA

Resumen

La observación áulica en el nivel universitario revela un desarrollo fragmentado de las competencias lingüísticas básicas alcanzadas al finalizar la escuela media. Este inconveniente no se observa solamente en el área curricular de las materias afines con la Lingüística, sino que se manifiesta también en otras áreas académicas y profesionales, en virtud de que el lenguaje es el vehículo primario para la transferencia de información y conocimiento. Nuestro artículo presenta una síntesis de un proyecto de perfeccionamiento lingüístico de jóvenes de ambos sexos provenientes de escuelas secundarias argentinas, ingresantes a la Escuela Naval Militar.

La hipótesis central plantea que el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas, a través de un abordaje metodológico diseñado específicamente para tales fines, que invita a apreciar la propia lengua tal y como si se tratara de una lengua segunda, redundará en el perfeccionamiento de las competencias lingüísticas y facilitará la formación de profesionales con mayores probabilidades de ejercer su función de manera satisfactoria y efectiva (Rey Saravia, C., en su exposición en las Jornadas de Perfeccionamiento Docente, realizadas en febrero del 2013, en la Escuela Naval Militar). Inicialmente se identifican problemas en el discurso oral y escrito, por lo que el análisis se centra en las habilidades productivas: el habla y la escritura y los grados de formalidad adecuados con cada contexto de actuación. Los resultados sentarán las bases para el diseño de prácticas docentes que faciliten el acceso a la oralidad y la escritura como códigos de desarrollo paralelo, que se podrán extender a otros institutos secundarios y universitarios.

Palabras clave: análisis - perfeccionamiento - oralidad - escritura - competencias lingüísticas

Introducción

La observación áulica en el nivel universitario revela un desarrollo fragmentado de las competencias lingüísticas básicas alcanzadas al finalizar la escuela media. El lenguaje es el vehículo primario para la transferencia de información y conocimiento, por lo tanto la insuficiencia observada se pone en evidencia

no solamente en las áreas curriculares afines con la lingüística sino también en otras áreas académicas y profesionales. Nuestra ponencia presenta la síntesis de un proyecto de perfeccionamiento lingüístico de jóvenes de ambos sexos provenientes de escuelas secundarias argentinas, aspirantes a la Escuela Naval Militar.

El presente plan proyecta el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas a través de un abordaje metodológico específico. Se pretende que el alumno acceda y observe su propia lengua tal y como si se tratara de una segunda lengua¹, de un objeto que no le pertenece en su totalidad pero del cual debe apropiarse para ser capaz de autocorregirse y desarrollar su competencia comunicativa.

Las actividades diseñadas en una primera etapa proponen prácticas docentes que facilitan el acceso al texto y sirven de plataforma para un posterior abordaje a la oralidad y la escritura concebidas como códigos de desarrollo paralelo.

Metodología de la investigación

Recolección de corpus

El análisis propuesto implica el reconocimiento de la complejidad del proceso de adquisición y consolidación de ambos códigos, oral y escrito, desde parámetros semióticos, cognitivos y pragmáticos.

En el inicio de nuestro proyecto, se registró el discurso oral y escrito de sesenta jóvenes de ambos sexos en la etapa de ingreso a la Escuela Naval Militar (ESNM). Esta institución pertenece al Instituto Universitario Naval (INUN) y está orientada a la formación de los futuros oficiales de la Armada Argentina.

En un primer momento, para el diagnóstico específico de problemas, días después de un examen de admisión obligatorio de la ESNM y del reclutamiento inicial, procedimos a registrar el discurso oral y escrito de sesenta de los aspirantes elegidos con criterio aleatorio (Stouffer: 1973). Para ello, se utilizó como motivación una historia de cuatro viñetas o cuadros. La historia se basaba en el tradicional cuento sobre el perro que, con un hueso en la boca, mirando su reflejo en el agua de un arroyo, le pareció mejor el hueso de su reflejo, abrió la boca y éste se le cayó. Se les entregó una copia con las imágenes y se les pidió a los jóvenes que narraran lo que las imágenes les sugerían. Todas las narraciones orales fueron registradas y enumeradas en documentos de audio WAV. La elección del género narrativo obedeció a que todos, en mayor o menor grado, hemos narrado algún evento o hemos leído algún cuento en nuestra vida. A continuación de la narración oral, ese mismo día, algunos minutos después, los jóvenes escribieron la historia en una hoja en blanco sin marcas paratextuales de ninguna índole. Una vez obtenido el corpus oral y escrito, procedimos a transcribirlo y guardarlo en forma digital y se evitó modificar el producto original de modo que se reprodujo la cadena de fonemas tal y como fue producida por los entrevistados, así como las faltas de ortografía, puntuación y cualquier otro tipo de anomalía detectado en el texto original. Se conservaron también los textos escritos ya que la clase de letras, la disposición en la hoja y otros aspectos paratextuales son muy relevantes, como plantea, entre otros, Maite Alvarado (1994).

El material de audio y escritura obtenido comenzó a ser analizado desde diferentes áreas del Análisis del Discurso, prestando especial atención a la adecuación, coherencia y cohesión de los textos (Cassany, 1987 y 1993; Carlino, 2002; García Negroni, 2001).

La observación del corpus inicial sorprendió a los miembros del grupo por la brevedad de los relatos, muchos de los cuales presentaban incoherencias y serios errores en el uso de la lengua.

Posteriormente, y ya durante el inicio de las clases, como parte de nuevas tareas tendientes a identificar las dificultades en las competencias lingüísticas de los alumnos de primer año, se tomaron evaluaciones diagnósticas de comprensión lectora y escritura a la totalidad de los cadetes recién ingresados. Esta prueba consistió en la lectura de un texto argumentativo de aproximadamente 380 palabras –menos de una carilla de extensión–. Como parte del mismo diagnóstico, la evaluación de la competencia en la escritura se realizó a partir de la redacción de un texto de aproximadamente 100 palabras sobre un tema asignado por el docente.

Primeros resultados que surgen de la observación del corpus

La prueba de comprensión lectora posterior al período de ingreso de los aspirantes en la que fueron evaluados todos los ingresantes corrobora las dificultades detectadas en el corpus de los sesenta relatos. De los 152 alumnos evaluados, sólo el 38% pudo responder satisfactoriamente el cuestionario dado. Las

¹Segunda y extranjera

dificultades más significativas se observaron en los siguientes aspectos: la identificación de la idea principal, el reconocimiento de la intencionalidad y la trama textual, la interpretación del vocabulario, la capacidad de inferencia, entre otros.

Los resultados obtenidos arrojaron las siguientes cifras: el 75 % entre mal y regular y el 25 % entre bien y muy bien. Los problemas detectados en esta instancia -en mayor o en menor medida- incluyen diversos aspectos, la mayoría de ellos muy elementales en el manejo de la lengua escrita: pobreza de vocabulario (imprecisión, repetición de términos, coloquialidad, informalidad, etc.), dificultad en la expresión de ideas (falta de claridad y conexión entre unas y otras, falta de organización del texto, repetición de ideas, etc.), errores gramaticales (falta de concordancia entre sujeto y verbo y entre sustantivo y adjetivo, mal uso de tiempos verbales, desorden sintáctico, uso inadecuado de preposiciones, mal uso de la referencia, etc.), uso deficiente de la puntuación y serios problemas con la ortografía. Además, algunos trabajos estaban mal presentados y/o fue difícil leerlos por su baja legibilidad.

Desde el punto de vista del procedimiento -información que surge de la observación durante la resolución del ejercicio y, también, del resultado final-, en la mayoría de los alumnos se manifestaron dificultades en la capacidad de revisar y/o corregir el propio escrito. En algunos casos, por falta de voluntad y/o falta de hábito; en otros, por la imposibilidad de reconocer los errores cometidos.

Una primera aproximación a los textos obtenidos durante las entrevistas a los sesenta ingresantes, previas al inicio de las cursadas, revela que tanto los relatos orales como los escritos cuentan con una extensión entre corta y moderada. Los textos correspondientes al corpus escrito oscilan entre 30 y 109 palabras; los relatos orales, entre 24 y 119 palabras. Estas cifras arrojan un promedio de 68 palabras para los relatos escritos y 53 para los del discurso oral. La observación de la grafía pone de manifiesto una serie de dificultades sumamente reveladoras. Como ya se ha afirmado, de acuerdo con Maite Alvarado, desde el trazado de la letra hasta el lugar en que se ubica el texto en la superficie del papel ponen en evidencia rasgos de identidad individual y grupal. Se trata de un paratexto que expresa sin palabras la personalidad de quien escribe (1994). En efecto, del mismo modo que los gestos y vestimenta son rasgos identificadores, la letra, su tamaño, inclinación, carácter de imprenta o manuscrita, disposición gráfica, prolijidad y formalidad revelan la identidad de los enunciadores, de la propia persona (Goffman, E. 1981).

En nuestro corpus se observa un extremo predominio de la letra de imprenta así como anomalías en la construcción de párrafos. Es frecuente la carencia del uso de mayúsculas, la ausencia de sangrías y espacios entre palabras; los márgenes no se respetan y se observa una desprolijidad general.

Los signos de puntuación constituyen un recurso fundamental para la comprensión de los mensajes escritos: distribuyen y organizan la estructura y el contenido del texto y evitan la ambigüedad en la lectura. Por eso resulta insoslayable el análisis del corpus escrito desde esta perspectiva, pues en gran medida revela el nivel de competencia de estos jóvenes como productores de textos.

Según lo observado, nos encontramos con serias dificultades en el manejo de la puntuación a pesar de la brevedad y sencillez de los textos. En general, las producciones están redactadas de modo que solo requieren el uso del punto y de la coma; sin embargo, detectamos variados errores en su aplicación.

Un gran número de historias se presenta fragmentado, es decir, como una simple sucesión de enunciados que describen o narran lo que se observa en cada cuadro; no obstante; no se usa el punto para señalar el final de las oraciones: en esta función muy frecuentemente es utilizada la coma. En algunos casos encontramos alternativamente el punto y la coma para separar enunciados. Podríamos afirmar que la coma es el gran comodín. Inclusive en muchos casos vemos el uso prescriptivo de la coma, como entre sujeto y verbo o entre sujeto y objeto. Por otro lado, observamos la omisión de comas en algunas funciones muy básicas como el cambio en el orden sintáctico, las aclaraciones o acompañando a algunos conectores. En casos muy aislados encontramos la correcta utilización del paréntesis y del punto y coma.

Los registros orales, por su parte, presentan características propias de este tipo de discurso, tales como falsos comienzos, repeticiones, muletillas, pausas sonoras y silentes, entre otras:

Bueno, lo del dibujoo, ees, un perro, queee, que entra en la carnicería yy...se...se lleva un hueso,...eh...se...eeh...selo, mejor dicho se lo se lo roba, y... y y se lo lleva hacia hacia un muelle, eeh... un bar? como quequiere el perro quiere juga_, yy...y en vez en vez de unh...?? lo...lo tira hacia el agua.

Esto no debe sorprender dada la necesidad de los alumnos de producir una historia espontáneamente a la cual no habían tenido acceso con anterioridad. En efecto, los jóvenes fueron provistos de las viñetas sólo unos instantes previos a las grabaciones con el objeto lograr un registro absolutamente espontáneo, no planificado o ensayado.

La producción escrita en muchos casos no difiere de la oral. Ambos códigos (oral y escrito) se presentan frecuentemente como uno solo. Se percibe una llamativa indiferencia respecto de la revisión y edición del texto, lo que denota la escasa formación previa en esa área. Por otra parte, llama la atención la exigua adhesión al género narrativo. En efecto, muchas de las producciones consisten en una descripción de las viñetas, carente de conectores o marcadores que brinden unidad al texto.

Entre las dificultades observadas en ambos registros, podemos destacar el uso excesivo e incorrecto del gerundio. Es común encontrar casos en los que el gerundio expresa una acción posterior a la del verbo principal. A modo de ejemplo hemos extraído las siguientes citas:

Este cede a compartirle su hueso dejandoló caer y se da cuenta que el perro que veía solo era un reflejo y el hueso se hunde en el agua. [...]En la figura D, arroja el hueso que sacó de la carnicería al río, volviendo sin el mismo. [...]Eh... y le robó... al dueño de la misma un huesito. Defendiendo y siguiendo deambulando por las calles, eh con ese huesito, y mirándose en el reflejo de... de s- del agua... mm, se preguntaba qué hecho y por qué lo había hecho.

El último ejemplo pone en evidencia un alto grado de densidad verbal provocado por el uso desmedido del gerundio.

Otros casos en los que se utilizó esta forma verbal de manera errónea fueron aquellos que expresaban una consecuencia o finalidad de una acción. (4) corresponde al corpus de discurso escrito, como el siguiente texto:

...piensa que hay otro animal que tiene un hueso, y cuando trata de agarrarlo, se le cae, perdiendo el verdadero...

El uso incorrecto de la referencia anafórica por ejemplo por medio de 'el cual' y 'la cual' se observó en muchas ocasiones. Esto dio lugar a inconvenientes en la interpretación de la relación existente entre el ítem referente y el referido. Veamos, a manera de ejemplo, estos casos que corresponden al corpus oral:

Voy a presentar el cuento que se trata de un perro en el cual llamado Matías, un perro... vagabundo, de la calle, negro, que decidió conseguir comida, en un... una carnicería... eh... lo cual logró conseguir... eh... un hueso. Tuvo que robárselo, no había otra manera de alimentarse [...]a un perro que entró en una carnicería y robó un hueso el cual el dueño de la carnicería lo vió y lo echó... [...]La imagen del primer cuadro muestra a un perro, que robó un hueso de una carnicería. En la cual el carnicero lo persigue, espantándolo del comercio.

Llamó también la atención la preferencia por el uso de verbos en presente del indicativo y la escasa utilización de tiempos pretéritos. En muchos casos, los relatos comienzan en pasado y continúan en presente; esto se observa tanto en los relatos orales como en los escritos, como en las siguientes oraciones:

Había una vez un cachorro que nació en la calle, después de tener días sin comer, cruza en frente de una carnicería y sin tener otra salida entra a la misma y roba un hueso.[...]Luego de escapar y correr para que el dueño de la carnicería no le pegara procede a cruzar un arroyo. Camina lentamente sobre las tablas rebalosas y mira su reflejo en el agua, se queda pensando en lo que hizo en el arroyo, ladra pero es inútil el hueso se va...

Si bien es cierto que el salto del pasado al presente le otorga vitalidad al relato, no podemos afirmar que los alumnos entrevistados tuvieran efectivamente la intención de utilizar este cambio de manera estratégica.

Sólo en unos pocos casos se respetan y utilizan correctamente el tiempo y aspectos verbales. El narrador utiliza competentemente el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto del indicativo:

Un perro tenía tanta hambre que se robó un hueso de la carnicería. Cuando iba caminado a un lugar para comer cruzó un río y vio que debajo había otro perro más flaco que él, entonces decidió darle el hueso.

La ausencia de conectores y marcadores discursivos formales propios del discurso escrito como 'por lo tanto', 'sin embargo', por nombrar unos pocos, también fue notoria. Abunda el uso del conector 'y' -276 en oral y 75 en escrito-; mientras que el 'pero' es muy poco utilizado -5 en el oral y 11 en los escritos-, a

pesar de que la historia presenta instancias en la que la contra-argumentación y la antítesis son necesarias. Los ejemplos corresponden al discurso escrito y al oral respectivamente:

Había una vez un cachorro que nació en la calle, después de tener días sin comer, cruza en frente de una carnicería y sin tener otra salida entra a la misma y roba un hueso. [...] eh que... abajo hay agua, ve el reflejo de de él y cree que es otro perro, y loo... y lo ladra y deja caer el hueso.

En ambos registros, oral y escrito, sin embargo, se observa un deseo o intención del locutor de adecuar su producción al contexto del evento comunicativo. El espacio físico institucional y la presencia de docentes condicionan al alumno. Este último es consciente de la importancia de acomodar su discurso al contexto. Con este objetivo realiza un esfuerzo por utilizar una terminología más formal, terminología que le resulta tal vez ajena e interfiere en la adecuada construcción del texto.

Hacia una posible solución del problema en un contexto donde no existe una materia específica para la enseñanza de la lengua

Para abordar la problemática de nuestra institución, donde la materia Comunicación Escrita y Oral ha sido suprimida del currículo por problemas presupuestarios y de ordenamiento de materias en el horario matutino, proponemos la enseñanza de la lengua a través de otras asignaturas. Nuestro objetivo primario es lograr que los estudiantes reflexionen y se cuestionen el uso del lenguaje según el contexto de situación del evento comunicativo. Proponemos el diseño y puesta en acción de ejercicios que permitan tomar conciencia de la propia lengua, tal y como si se tratara de una lengua extranjera, invitando a evaluar y cuestionar la propia producción hasta llegar a la autocorrección.

Para ello contamos con el aporte de otras cátedras y hemos accedido a textos de problemas de Análisis Matemático, de Física, de Química, de Derechos Humanos, de Liderazgo Creativo y de Historia Naval e Historia Argentina. En este momento, conjuntamente con estas áreas, estamos diseñando actividades de lectura comprensiva que, a nuestro entender, facilitarán el aprendizaje de las distintas disciplinas. Nos proponemos, asimismo, extender la práctica a la ejercitación gramatical, a la producción de textos y al desarrollo de la competencia oraciones y espacios en blanco, poner en orden un texto desordenado teniendo en cuenta la referencia y otros elementos cohesivos, etc. Asimismo, la comunicación oral se corrige a partir de las alocuciones que los cadetes deben escribir y pronunciar para las efemérides y para las exposiciones académicas, en exámenes finales, parciales orales, paneles, entre otras actividades.

Actualmente, para el desarrollo de la competencia lectora, se utilizan técnicas de anticipación del contenido del texto a partir del análisis del título y de técnicas de lectura de barrido y escaneo que facilitan y asisten en la comprensión global inicial. Algunas de las actividades propuestas abordan la comprensión a través de la paráfrasis y la sinonimia.

En una etapa futura prevemos el diseño de actividades orientadas al uso correcto de la gramática y al enriquecimiento del léxico: verbos, conectores, marcadores de discurso y familias de palabras. Las técnicas previstas son variadas e incluyen, entre otras, la elección léxica correcta a partir de opciones, la producción de una palabra correcta en contexto a partir de otras palabras pertenecientes a la misma familia, la paráfrasis de enunciados a partir del cambio de conectores y demás recursos. Es de interés preparar un manual de procedimientos que contengan una breve justificación teórica y ejercicios de práctica oral y escrita. Dicho manual, impreso en papel y disponible *online*, sería una contribución al perfeccionamiento comunicacional de los alumnos y podría ser utilizado por todos los docentes del instituto.

También ha sido sumamente útil la realización de las TIC, trabajos intercátedra, que permiten la unión de Análisis Matemático y Física, Análisis Matemático y Navegación, Informática y Navegación, Historia Argentina y Derechos Humanos, con su defensa en una exposición breve. Es esencial destacar la necesidad de que todos los profesores, titulares, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes, sean docentes de Comunicación Escrita y Oral, que funciona como una forma de alfabetización académica y un modo de lograr que, a través de una autocorregida utilización de la lengua escrita y oral, los cadetes mejoren por sí mismos su nivel intelectual universitario y su desenvolvimiento náutico y militar. Finalmente, la organización de certámenes literarios internos de escritura de ensayos sobre biografías de Brown, Bouchard, Espora y otros próceres navales será muy fructífera. Asimismo, certámenes literarios de ensayos con temáticas similares, abiertos a la comunidad educativa primaria, secundaria, superior y universitaria permitirían una mayor insistencia en la necesidad de motivar para la escritura académica.

Del mismo modo, otros ámbitos educativos han solicitado nuestros servicios en la docencia y corrección de textos de escritura académica, tales como la Universidad Tecnológica Nacional, regional La

Plata (UTN-LP), el Complejo Cultural Museo y Biblioteca Municipal Dardo Rocha y el Complejo Cultural Museo y Biblioteca Municipal Francisco López Merino. El interés por estas problemáticas es constante en todos los espacios de educación sistemática y asistemática de La Plata, Berisso y Ensenada.

Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC (UBA)
- Bratosevich, N. y Rodríguez, S. (1978). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Guadalupe
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona. Ariel.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? En: *Lectura y vida*. (1), 6-14
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación
- (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección lo escrito*. Barcelona: Graó
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- García Negroni, MM.(2001).Les connecteurs espagnols encima/además: argumetation normative et argumentation transgressive. En *Langages*, (142), 3-21.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (102-116). Buenos Aires: Amorrortu.
- Graves, D. H. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no-ficción"*. Buenos Aires: Aique
- Guiraud, P. (1982). *La semiología*. Méjico: Siglo XXI
- Lyons, J. (1971) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós
- Stouffer, S. A. (1973). Notas sobre los estudios de caso y el caso único. En *Estadística y Sociología*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós

Patricia Coto es doctora en Letras, título obtenido en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), con una tesis sobre las narrativas orales de los migrantes provincianos, que, sintetizada, fue seleccionada por la editorial de la Universidad Nacional de La Plata en mayo de 2013. Es docente en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) donde integra un grupo de investigación sobre escritura de tesis. En la Escuela Naval Militar y en el Instituto Superior de Formación Docente dicta cursos de escritura académica.

Adriana Caldiz es magíster en Análisis del Discurso, título obtenido en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es docente de la carrera de profesorado de Lengua y Literatura Inglesas, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y se especializa en el análisis de marcadores de oralidad y fonética, en castellano e inglés. Integra grupos de investigación de su especialidad en la UNLP y la UBA.

Cecilia Rey Saravia es profesora de Letras egresada del Instituto Superior Docente Juan XXIII de Bahía Blanca y cursa una Maestría de Educación a Distancia. Se encuentra a cargo de las actividades de consulta en Comunicación Escrita y Oral de docentes y alumnos, y de cátedras de esa especialidad para Suboficiales y Profesionales, en la Escuela Naval Militar.

ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO EN EL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN TORNO AL RECURSO DE LA NOMINALIZACIÓN

Laura Eisner

lauraeisner@gmail.com

Fernanda Juárez

juarezfernanda@yahoo.com.ar

Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes
Universidad Nacional de Río Negro
S.C. de Bariloche-ARGENTINA

Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia didáctica realizada en el marco de una materia introductoria a los estudios universitarios, cuyo objetivo general es posibilitar un acceso más igualitario a la producción e interpretación de los géneros discursivos académicos, entendiéndolos como prácticas socioculturales en el marco de comunidades discursivas especializadas (Arnoux, Di Stefano y Pereira 2001). Uno de los aspectos que contribuyen a una *apropiación crítica* es la familiarización con -y el análisis de- las opciones lingüísticas y discursivas que estos textos presentan, más allá de las variaciones en cada campo disciplinar.

Entre ellas, un recurso central que atraviesa los diversos géneros académicos es la nominalización, que permite generar y condensar conceptos con un mayor grado de abstracción y así facilita el despliegue de razonamientos, a la vez que atenúa la responsabilidad enunciativa sobre lo asertado. Por otra parte, estas mismas características agregan ambigüedad y complejidad a los textos que circulan en estas comunidades académicas y pueden funcionar como obstáculos para la incorporación a esas comunidades.

Por ello, la experiencia didáctica que presentamos buscó abordar las nominalizaciones como una vía para habilitar, en los alumnos, la reflexión sobre el funcionamiento de los textos especializados y la exploración de diversas posibilidades expresivas. Se trabajó con alumnos de diferentes carreras y con materiales de lectura propios de cada campo disciplinar. Las actividades consistieron en el análisis, reformulación y creación de nuevas nominalizaciones en los textos seleccionados para cada grupo; durante la puesta en común, se promovió una discusión colectiva sobre las funciones retóricas e ideológicas de estas elecciones léxicogramaticales en los géneros académicos, y sobre los efectos que buscan producir en los potenciales lectores y productores.

Entendemos que experiencias didácticas como la que presentamos dan cuenta de la posibilidad y la pertinencia de la reflexión metalingüística y metadiscursiva para posibilitar a los alumnos la construcción de un posicionamiento propio en las comunidades disciplinares de su elección, a partir de una interpretación crítica de los discursos circulantes.

Palabras clave: géneros académicos - nominalización - reflexión metalingüística y metadiscursiva

Introducción

En este trabajo presentamos una experiencia didáctica realizada en el marco de una materia introductoria a los estudios universitarios, cuyo objetivo general es favorecer el acceso a la producción e interpretación de los géneros discursivos académicos, entendiéndolos como prácticas socioculturales situadas. Partimos del supuesto de que la apropiación crítica requiere un análisis de las opciones lingüísticas y discursivas que presentan los textos académicos, con las especificidades propias de cada comunidad disciplinar.

Entre los recursos identificados como característicos de los diversos géneros académicos, nos centramos en lo que la lingüística sistémico-funcional ha denominado *metáfora gramatical experiencial*, específicamente la nominalización, entendida como un fenómeno de reemparejamiento de los estratos semántico y gramatical en el que procesos y atributos, realizados típicamente por sintagmas verbales y adjetivos, se reconfiguran en términos de entidades, realizadas por sintagmas nominales (Halliday, 1998). Si bien la nominalización permite generar y condensar conceptos y facilitar el despliegue de razonamientos, a la vez que atenuar la responsabilidad enunciativa sobre lo asertado, estas mismas características agregan ambigüedad y complejidad a los textos especializados (García Negroni, Hall y Marín, 2005) y pueden funcionar como obstáculos para la incorporación de los estudiantes a sus comunidades disciplinares.

A partir de este marco, en la experiencia didáctica que presentamos a continuación se propuso a los estudiantes la identificación, el análisis y la reformulación de nominalizaciones en un ensayo académico del área de las Ciencias Sociales. Como veremos a lo largo de la exposición, los resultados de las actividades realizadas y la discusión colectiva desarrollada durante la puesta en común mostraron cómo los estudiantes lograron identificar diversas funciones retóricas de la nominalización en los géneros académicos y los efectos persuasivos de dichas elecciones en los potenciales lectores.

Diseño de la propuesta didáctica

La experiencia se realizó en 2012, en el marco de una materia de segundo año destinada a estudiantes de la Licenciatura en Antropología, Profesorado en Lengua y Literatura y Licenciatura en Letras de la Escuela de Humanidades de la UNRN. Se trata de una materia de cursado obligatorio, cuyo objetivo central es propiciar la reflexión crítica de los alumnos sobre los procesos de comunicación oral y escrita en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, a la vez que promover el desarrollo de herramientas para la producción de textos en el marco de su formación y de iniciación en la investigación en sus campos disciplinares.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes se encontraba en ese momento transitando la primera etapa de su formación, la experiencia didáctica se centró en el uso de las nominalizaciones como una vía para la reflexión sobre el funcionamiento de los textos especializados y para la exploración de diversas posibilidades expresivas en los comienzos de su incorporación a la vida académica. En este sentido, se diseñó una secuencia de actividades orientada a que los estudiantes pudieran, por una parte, identificar el proceso inferencial que implicaba el recurso de la nominalización en el proceso de lectura y, por otra, analizar sus potencialidades en la producción de sentido.

Partimos de diversos estudios, fundamentalmente encuadrados en la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1993, Halliday y Martín 1993, Taverniers 2004), que -como se señaló en la Introducción- analizan las nominalizaciones como el resultado de un proceso de reconfiguración semántico-sintáctica, en el que los rasgos semánticos de *proceso* (habitualmente realizados por verbos en el nivel léxico-gramatical) o de *cualidad* (realizados por adjetivos) se reconfiguran en términos de *entidades*, adoptando la forma gramatical de sustantivos. Este recurso permite transformar cláusulas completas en frases nominales, que a su vez se integran en cláusulas mayores.

En su trabajo pionero sobre la metáfora gramatical, Halliday (1998) señala diversas consecuencias que entraña esta posibilidad: por una parte, permite condensar significados en construcciones más breves y léxicamente más densas, liberando “espacio discursivo” para el desarrollo de nuevas elaboraciones de sentido. Por otra parte, abre la posibilidad de elidir los participantes del proceso nominalizado, dando lugar a posibles efectos de ambigüedad en relación con el rol de los distintos participantes en torno al proceso nominalizado; como se verá más adelante, en nuestra experiencia este rasgo fue analizado en profundidad

por los estudiantes, y dio lugar a intercambios fructíferos sobre el funcionamiento ideológico de los discursos.

Finalmente, el último aspecto que nos resultó relevante para el abordaje didáctico de la nominalización fue la posibilidad de desmontar el proceso de *presuposición* que esta implica. Tal como lo desarrollan G. Negroni y su equipo, los procesos nominalizados aparecen como hechos dados y preexistentes, y por lo tanto quedan excluidos del campo de lo discutible. Por tanto, funcionan como “vehículo[s] de puntos de vista ‘preconstruidos’ en el discurso en el que aparecen, o en otros discursos anteriores (Pêcheux, 1975)” (citado en G. Negroni et al., 2005: 51). En ese sentido, consideramos que poner en evidencia aquello que opera de manera velada en las formas nominalizadas permitía “tomar distancia” respecto de los textos leídos para desarrollar una mirada crítica sobre los mecanismos de construcción de sentido.

Estas características, sumadas al mayor grado de abstracción que implican las nominalizaciones, exigen la puesta en juego de habilidades complejas de lectura y han dado lugar a numerosos desarrollos pedagógicos centrados en facilitar la *comprensión* de textos en términos de decodificación de formulaciones semánticamente densas. Por nuestra parte, en esta experiencia nos interesaba, además de identificar y desactivar los posibles “obstáculos” que representan las nominalizaciones en la lectura, realizar junto con los estudiantes una reflexión sobre los usos polifónicos de este recurso gramatical. Desde nuestra perspectiva, el análisis del funcionamiento discursivo de la nominalización en un texto permite identificar los movimientos retóricos y polémicos que se inscriben en él, habilitando una interpretación crítica del escrito. En segunda instancia, consideramos que un ejercicio de estas características puede contribuir con una progresiva apropiación estratégica del recurso, por parte de los estudiantes, para favorecer su propia producción discursiva.

El desarrollo de la experiencia

Para la realización de la actividad, seleccionamos el primer capítulo de *Marxismo y Literatura*, del crítico literario y teórico cultural británico Raymond Williams. Se trata de un texto afín a las disciplinas de formación de nuestros alumnos que presenta un alto grado de complejidad conceptual -ya que realiza una reconstrucción histórica del concepto de *cultura*- y una fuerte dimensión polifónica mediante la cual el autor construye su posicionamiento teórico dentro de su área de estudio.

El texto se trabajó inicialmente desde su paratexto (análisis de introducción, prólogo e índice) a fin de dar cuenta de la inscripción del texto en la obra del autor y del contexto intelectual de producción, identificando los debates y posicionamientos académicos que lo caracterizaron. Luego de analizar el texto completo, en función del recorrido argumentativo propuesto por el autor, el análisis de las nominalizaciones se concentró en dos fragmentos, correspondientes al macroTema y macroRema del texto (Borsinger, 2010), teniendo en cuenta la relevancia que tienen estos segmentos en su configuración retórica.

Se trabajó con un cuestionario guía que incluía tres etapas: a) identificar las nominalizaciones, b) reconstruir las posibles cláusulas de origen y c) comparar ambas formulaciones para analizar los diferentes efectos de sentido que pueden producir [ver anexo 1].

La primera actividad permitió poner de relieve las ambigüedades y presuposiciones involucradas en este fenómeno gramatical, ya que en ocasiones se vio que resultaba indecible cuál era el agente de los procesos u otros participantes asociados, como puede observarse en algunos extractos. La consigna no tenía, pues, una única resolución “correcta”, sino que daba lugar al despliegue de alternativas de reconstrucción sintáctica para ser discutidas colectivamente en la puesta en común. Como lo planteamos más arriba, este tipo de consignas no apuntaba tanto a “resolver” la lectura de un texto en particular (si bien la reconstrucción como cláusula completa ayuda a desentrañarlo) sino, antes bien, a una reflexión sobre lo que implica el proceso de nominalización como recurso semántico y, en última instancia, también retórico.

Por último, se incluyó una consigna de contraste y evaluación, en la que se solicitó a los estudiantes que, a partir de una comparación entre los dos modos de plasmar el significado, por medio de una cláusula o de una frase nominal, reflexionaran sobre las potencialidades retóricas y enunciativas que abre el recurso de la nominalización y, como contrapartida, las dificultades o exigencias que implica en la lectura.

Por otra parte, para poder dar cuenta del proceso lector que se ponía en juego, incorporamos un dispositivo de registro de los intercambios al interior de cada grupo, que fue realizado por uno de sus propios integrantes. Este insumo nos permitió contar con una orientación sobre los puntos que resultaron

más complejos y sobre los tipos de razonamientos que se desplegaron para la realización de la actividad, que necesariamente debieron explicitarse en los intercambios del equipo.

Las actividades se realizaron en cinco grupos, de entre 4 y 5 integrantes cada uno,¹ en el que se asignaron roles: un encargado de transcribir las respuestas para la actividad y otro encargado del registro de interacciones. Finalmente, se realizó una puesta en común entre toda la clase, en la que cada grupo pudo exponer sus conclusiones y cotejarlas con las explicaciones y aportes de los demás equipos.

Algunos apuntes sobre la experiencia

Para analizar los resultados de la experiencia, nos resultó muy productivo realizar un cruce entre los distintos insumos con los que contábamos. En efecto, al considerar solo las hojas de respuestas, se pueden encontrar resultados muy disímiles en cuanto a cantidad de nominalizaciones halladas y a la identificación de la categoría, que en algunos casos se podrían haber evaluado como “fallidos” o “no satisfactorios”. Sin embargo, al complementar los “resultados” con los registros nos fue posible acceder a otros aspectos del proceso de producción y reflexión que se dio en el interior de los grupos; aspectos que hubieran permanecido velados si sólo hubiéramos considerado las respuestas elaboradas por los participantes.

Por ejemplo, si analizamos la ficha de registro de uno de los grupos, denominado “Dibujitos animados”, podemos observar que, a pesar de que sus integrantes no alcanzaron a desarrollar las reformulaciones de las nominalizaciones identificadas ni a plasmar sus consideraciones sobre las posibilidades y dificultades que surgen a partir de la utilización de este recurso, sí debatieron dentro del grupo sobre las características que tienen las nominalizaciones e, incluso, hicieron algunos intentos de construcción de posibles oraciones a partir de las cuales se podían derivar las nominalizaciones identificadas:

Jerry lee. Cerebro extrae la primera nominalización, Pinky anota. Cerebro marca la 2°. Jerry marca la 3°. Tom elige una palabra. Jerry dice que es muy evidente. Pinky pregunta cómo se identifica la nominalización. (...) Cerebro y Tom analizan. Pinky trata de deshacer la frase. Rearma la oración sobre el término “establecimiento” (...):

“El acento puesto sobre la historia material... dentro de las polémicas necesarias para su establecimiento, se vio comprometido de un modo muy especial”.(original)

“Se polemizó sobre la historia material, lo cual comprometió sus posibilidades de establecerse”(reformulación)(Grupo “Dibujitos Animados”)

También pudimos ver que cada grupo se centró en alguno de los aspectos de la tarea, aquel que le resultaba más desafiante; por ejemplo, los grupos que estaban menos familiarizados con el concepto de nominalización presentaron discusiones más extensas en relación con la primera actividad (que consistía en el reconocimiento de las nominalizaciones), mientras que otros realizaron rápidamente esta primera etapa y se concentraron en la reconstrucción e interpretación de las nominalizaciones encontradas.

Reconocimiento de nominalizaciones

A través de la lectura de los registros es posible rastrear las distintas estrategias que los estudiantes pusieron en marcha para poder resolver las actividades propuestas y avanzar en el análisis del texto. Ello nos permitió reconocer distintas estrategias: algunos grupos apelan a criterios vinculados con la dimensión gramatical, ya sea a través de la identificación de la clase de palabra en que se realizan:

...el grupo mencionó que la nominalización tiene que ser un sustantivo (Grupo “Chicos”),

Nos resultó más fácil encontrarlas por ser sustantivos que derivan de un verbo. Las asociamos a sus verbos derivados (Grupo “Pop”),

de su comportamiento sintáctico:

¹ Para mantener el anonimato, cada grupo eligió un nombre de fantasía, así como una identificación ficcional para cada integrante. En las transcripciones respetamos las denominaciones originales.

Freddy Rincón mencionó que para distinguir una nominalización se debe poder poner un artículo antes de la palabra (Grupo “Chicos”),

o de su composición morfológica:

(las más fáciles para reconocer son) las nominalizaciones que terminan en: -ción (Grupo “Chicos”).

Por otra parte, aunque con menor fuerza, el reconocimiento de las nominalizaciones se vinculó con la categorización (sintáctico-) semántica:

Las palabras más fáciles para reconocer son en las que se puede ver un verbo en la acción (Grupo “Dioses del Olimpo”)

Hermes explica que se pueden identificar nominalizaciones por medio de la aparición de sustantivos abstractos, que dan la idea de un actor social implícito (Grupo “Dioses del Olimpo”)²

Otros grupos, que realizan la identificación de manera más automática, concentran sus discusiones en la selección de las nominalizaciones más representativas (prototípicas). En este punto, se encuentran argumentos referidos al uso, ya que se descartan las nominalizaciones ya convencionalizadas a lo largo del tiempo y se retienen las nominalizaciones *instanciales* (Montemayor-Borsinger, 2002) más productivas para el desarrollo de la argumentación, ya que heredan la estructura argumental del verbo.

Tom elige una palabra. Jerry dice que es muy evidente³ (Grupo “Dibujitos animados”)

Algunas fueron objetadas por demasiado cristalizadas⁴ (Grupo “Beatles”)

Reconstrucción de las cláusulas de origen

En cuanto al ejercicio de reconstrucción de la cláusula de origen, se observa que los grupos llegan a distintos grados de deconstrucción de la nominalización: algunos alcanzan a reemplazar la nominalización por un infinitivo (transcribiendo la cláusula completa, o bien aislando el sustantivo):

lapersistencia de un nacionalismo temprano mitiga... (original)

porpersistir, el nacionalismo temprano mitiga... (reformulación) (Grupo “Dibujitos”)

movimiento(original) → mover (reformulación)

establecimiento (original) → establecer (reformulación) (Grupo “Dioses del Olimpo”)

De ese modo, no despliegan las posibles opciones desambiguadas de las que podría derivar el verbo, sino que mantienen la ambigüedad y no llegan a ponerla en evidencia mediante la realización de la actividad.

Otros, en cambio, exponen al máximo la polémica que la nominalización evita, precisamente, porque buscan evidenciar esa función retórica de matización.

Lo que interesa no es solamente el elemento de reducción (original)

Los teóricos marxistas ortodoxos redujeron la historia cultural material (reformulación)(Grupo “Chicos”)

Algunos evidencian la polémica pero no completan el proceso de deconstrucción de la cadena de nominalizaciones:

²Si bien los análisis de los estudiantes no resultan del todo precisos desde el punto de vista conceptual y terminológico -dado que no han trabajado aún la teoría de roles temáticos ni las clasificaciones de tipos de proceso- nos parece relevante, como estrategia de resolución de la actividad, la puesta en juego del criterio categorial que expresan de forma intuitiva en los dos ejemplos anteriores.

³ Este grupo finalmente seleccionó para trabajar las siguientes nominalizaciones: *establecimiento, universalismo*.

⁴ Este grupo seleccionó: *persistencia, supuesto, descubrimiento, separación, reducción, nacionalismo, universalismo, establecimiento, movimiento*.

El *énfasis* (1) que adjudicó al proceso social, de tipo constitutivo, fue mitigado por la *persistencia* (2) de un tipo de *nacionalismo temprano*

1) Marx *enfatizó* su teoría sobre el proceso social pero (2) *persistió* en un tipo de *nacionalismo temprano* (Grupo “Arquitectos”)

Puesta en común

El último paso que se planificó fue la puesta en común. La discusión a nivel de toda la clase se centró en dos ejemplos que consideramos representativos del trabajo realizado. En el primer caso, el sustantivo trabajado, “persistencia”, resultó transparente en su derivación; en tanto que “nacionalismo” presentó un mayor grado de dificultad por las distintas concepciones y tradiciones vinculadas con este concepto⁵.

Persistencia → deriva de *persistir*: insistir en una serie de mecanismos, rituales, acciones, etc.

Nacionalismo → una idea de nación temprana
→ identidad nacional
→ sentimiento nacional exacerbado

La descomposición de las nominalizaciones permitió evidenciar las polémicas que estaban implícitas, ya que la existencia de diversas definiciones puso de manifiesto, por una parte, la polisemia de ciertos términos en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales; y, por el otro, el rol fundamental de la nominalización en la creación de términos en el proceso de producción de sentido en la comunidad académica.

Finalmente, es interesante señalar que -a lo largo de la puesta en común- la discusión derivó hacia otros aspectos que excedían el texto de Williams que se había trabajado. Los estudiantes introdujeron una perspectiva diacrónica sobre los procesos de nominalización (de metaforización, en términos de Halliday), al plantear que, en el marco del proceso constante de cambio lingüístico, determinadas nominalizaciones “instanciales” comienzan a “cristalizarse” y a ser incorporadas como sustantivos desvinculados de su forma verbal o adjetival original.

A modo de conclusión

La experiencia realizada, si bien se desarrolló en un lapso muy breve y no pudo contar con un trabajo preparatorio a lo largo de las clases previas, permitió habilitar el análisis y reflexión sobre un procedimiento semántico-gramatical característico de los textos académicos.

A través de esta propuesta, los estudiantes pudieron acceder a una identificación más precisa de la postura desplegada por el autor y, por otra, identificar la dimensión polifónica -polémica- que atravesaba el uso de las nominalizaciones en el texto. Finalmente, la discusión generada durante la puesta en común propició una reflexión colectiva sobre el discurso académico y sus mecanismos de construcción de “entidades” conceptuales.

De este modo, se exhibe la potencialidad de una propuesta basada en el análisis microdiscursivo: aunque la actividad se concentró en un recurso acotado, como lo es el procedimiento de la nominalización, dio lugar a una reflexión sobre el registro académico, contribuyendo a una apropiación crítica de este registro.

Por otra parte, el análisis de los procesos y abordajes estratégicos que se pusieron en juego durante el desarrollo de la actividad nos permitió reconocer algunos de los supuestos y saberes de los estudiantes sobre el procedimiento de la nominalización y aquellos aspectos a los que intuitivamente apelaron para reconocer y seleccionar las nominalizaciones en el texto estudiado. Consideramos que este reconocimiento puede contribuir al diseño de estrategias didácticas para apoyar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el ámbito académico.

⁵ En este sentido, resulta pertinente el análisis desarrollado por Martín et al. (2010) sobre la complejidad –muchas veces invizibilizada– de las categorías sociohistóricas englobadas en los “-ismos”, utilizadas con frecuencia en manuales de historia para el Nivel Medio.

Anexo

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA II (2012)

Escuela de Humanidades y Estudios Sociales - UNRN

1. Actividades para realizar en grupo

- a) Identificar las nominalizaciones que aparecen en el párrafo recuadrado y transcribirlas. ¿Cuáles les resultaron más fáciles de identificar? ¿Por qué piensan que fue así?
- b) Elegir tres nominalizaciones del punto a) y reconstruir las posibles oraciones de las que podría provenir cada una de ellas.
- c) A partir de la comparación entre las nominalizaciones que encontraron en el texto de Williams y las oraciones que construyeron en el punto b), reflexionar sobre:
 - i. las posibilidades que abre el recurso de la nominalización y
 - ii. las dificultades o exigencias que implica

2. Ficha de registro

El objetivo de esta tarea es identificar algunos aspectos relacionados con el intercambio de opiniones que se da entre los integrantes del grupo, por ejemplo: registrar las distintas propuestas que se plantean, cómo se justifican las diferentes posturas que asumen los interlocutores, de qué modo se manifiestan los disensos, cómo se establecen acuerdos y qué puntos son especialmente debatidos en el grupo.

Bibliografía

- Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado* [en línea]. Disponible en <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>. Fecha de consulta: 28/9/2012
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Ed. CBC-Universidad de Buenos Aires.
- Borsinger, A. (2010). *Tema*. Buenos Aires: Edeuba.
- Cinto, M.T. (2009). La nominalización. Obstáculo para la comprensión lectora. *Educación, Lenguaje y Sociedad* vol. VI (6), 171-186.
- García Negroni, M.M., B. Hall y M. Marín (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Signos* 38 (57), 49-60.
- Hall, B. y M. Marín (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva". M.M. García Negroni (coord.) *Los discursos del saber*. (1-131). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Halliday, M.A.K. (1998). Things and relations. Re-grammaticising experience as technical knowledge. En Martin, J. y R. Veel (eds) *Reading Science*. (185-235). Londres: Routledge.
- Halliday M.A.K. y J. Martin (1993). *Writing Science. Literacy and discursive power*. Londres: The Falmer Press
- Martin, James, Karl Maton y E. Matruglio (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Signos* 43 (74), 433-463.

- Montemayor-Borsinger, A. (2009). Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction. En Jones C. y Ventola E. (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning*. (155-168). Londres: Equinox Publishing Ltd.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Signos*, 40(65) 573-608
- Natale, L. (2005). "La lectura compartida en el ámbito universitario". En *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005* "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción". Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.). 18, 19 y 20 de agosto de 2005.
- Ramírez Gelbes, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desagentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas. En M.M. García Negroni (coord.) *op.cit.* (67-99).
- Taverniers, M. (2004). Grammatical metaphors in English. *Moderna Språk* 98 (1), 17-26.
- Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the Specialised Language of School Science and History Texts: A Functional Grammatical Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 42 (7), 508-521.
-

Laura Eisner es licenciada en Letras y magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires y actualmente se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de Río Negro. Ha realizado numerosas presentaciones en congresos y publicaciones en revistas especializadas en el campo de la lectura y escritura académica, los estudios retóricos de discursos políticos y disciplinares y la socialización lingüística en contextos escolares.

Fernanda Juárez es licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba y cursa la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea en el Centro de Estudios Avanzados en la misma Universidad. Se desempeña como profesora adjunta en la materia Introducción a la Lectura y Escritura Académica y como investigadora del Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina)

LAS TENDENCIAS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Adriana Gordillo Alfonso

adrigoal@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas- DIE

Bogotá-COLOMBIA

Resumen

En Colombia, la investigación en didáctica de la lengua materna en educación superior sólo empieza a legitimar su campo intelectual a partir de los años noventa, cuando aparecen eventos trascendentales como la creación de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura (1996) con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina y la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior-REDLEES (2006) con el fin de promover el dialogo sobre la lectura y la escritura en el ámbito universitario; ambos son espacios de carácter académico que visibilizan los resultados de investigaciones preocupadas principalmente por el mejoramiento de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios. Este estudio tiene como propósitos conocer y sistematizar la producción científica que se viene realizando en Colombia sobre la didáctica de la lengua materna en educación superior; igualmente, se pretende comprender por qué ante el incremento notable de la producción intelectual en este tema, en las últimas décadas no se ha tenido un impacto significativo y sigue habiendo problemas de comprensión y producción textual en la educación superior. Para este análisis se hizo una revisión preliminar de 50 producciones intelectuales, tanto de artículos resultados de investigación como de libros publicados. En el estado del arte, la realización de este primer recorrido bibliográfico ha permitido comprender las líneas de trabajo, los procesos de enseñanza y las tendencias de la didáctica de la lengua en la educación superior en el país. En este orden de ideas, la investigación que se realiza en este ámbito didáctico es heterogénea y diversa en relación con los marcos teóricos de referencia; así mismo, es dispersa en sus efectos ya que muchas veces nace de la iniciativa aislada de investigadores individuales, más que de grupos consolidados.

Palabras clave: lectura y escritura - educación superior - didáctica de la lengua

Introducción

En Colombia, la investigación en didáctica de la lengua materna en educación superior sólo empieza a legitimar su campo intelectual a partir de los años noventa, cuando aparecen eventos trascendentales como la creación de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura (1996) con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, y la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior-REDLEES (2006) con el objetivo de promover el dialogo sobre la lectura y la escritura en el ámbito universitario; ambos son espacios de carácter académico, que visibilizan los resultados de investigaciones preocupadas principalmente por el mejoramiento de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios.

Este artículo tiene como propósito dar a conocer una primera mirada -de 2000 a 2008- sobre la producción científica que se viene realizando en Colombia en didáctica de la lengua en educación superior; igualmente, se pretende comprender por qué ante el incremento notable de la producción intelectual en este tema en las últimas décadas no se ha tenido un impacto significativo y sigue habiendo inconvenientes de comprensión y producción textual en las instituciones de educación superior.

Para este análisis se hizo una revisión preliminar de artículos que han sido el resultado de investigación. Un primer recorrido bibliográfico permitió comprender las líneas de trabajo, los procesos de enseñanza y las tendencias de la didáctica de la lengua en la universidad; en este orden de ideas, la investigación que se realiza en este ámbito didáctico es heterogénea y diversa en relación con los marcos teóricos de referencia; así mismo, es dispersa en sus efectos, ya que muchas veces nace de la iniciativa aislada de investigadores individuales más que de grupos consolidados.

Ahora bien, es importante advertir que como documento de reflexión, este estudio reseña una mínima parte de las investigaciones realizadas en Colombia, ya que el barrido bibliográfico se ha elaborado a partir de algunos artículos que han sido el resultado de investigaciones sobre la didáctica de la lengua en la educación superior en las diferentes universidades del país. En consecuencia, aún hace falta revisar artículos resultados de investigaciones y libros que han sido editados en las diferentes universidades sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

La lectura y la escritura

Al hacer la revisión de estos artículos producto de investigaciones sobre la didáctica de la lengua en el ámbito universitario, se puede apreciar que en el año 2000 inicia particularmente la preocupación por la comprensión textual de los estudiantes. Esta tendencia hace énfasis en el papel que debe cumplir la lectura en la educación superior; en este sentido, se plantean diversas necesidades, como las de desarrollar habilidades lectoras que redundarán en la producción textual. Por ejemplo, Henao y Castañeda (2001), abordan el papel que cumple la lectura fragmentaria y descontextualizada de fotocopias en la Universidad de Antioquia y hacen evidente el fracaso de muchos estudiantes en sus trabajos porque por un lado no saben manejar la bibliografía y, por otro, no pueden integrar en un texto coherente su propio pensamiento y el de los autores que les sirven de referentes. Otra de las investigaciones realizadas ese mismo año por Mayen la Universidad del Norte en Barranquilla, muestra a la mayoría de los estudiantes universitarios en un nivel de lectura literal y en consecuencia, resalta la importancia de desarrollar habilidades lectoras desde el bachillerato. Así mismo, Barletta (2001), desde el ámbito de la política institucional de la misma universidad, busca diferentes alternativas hacia el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes y las formas de evaluación de su desempeño, pero desde la perspectiva del docente; es decir, se parte del interés del docente por trascender su práctica y ocuparse de este tipo de procesos -desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes- para el mejoramiento del aprendizaje.

En el año 2002, hay una creciente tendencia por el estudio de la escritura pero a partir de la comprensión e interpretación de textos, y se propone la realización de diagnósticos que conduzcan a nuevas prácticas formativas, como es el caso de la investigación realizada por Ulloa y su equipo en la Universidad del Valle. En este orden de ideas, es interesante apreciar que, a pesar de que se investiga sobre la escritura, este estudio se hace a partir de la lectura y, por esta razón, López en ese mismo año, realiza una investigación metacognitiva en la Universidad del Valle que atiende al conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de lectura.

La enseñanza de la lectura y la escritura

En el año 2003 hay una fuerte tendencia por el estudio de cómo se enseña la lectura y la escritura en la universidad; por ejemplo, la investigación de Rincón plantea que no hay una única manera de enseñar esos procesos, ni siquiera en una misma universidad. En el año 2004, hay una creciente tendencia por enseñar cómo se deberían leer y escribir los textos académicos y por indagar acerca de la enseñanza de la lengua materna en la educación superior. Por ejemplo, Salazar realiza una investigación en la Universidad Javeriana y plantea algunas estrategias para enseñar a escribir textos académicos y elabora un Modelo de Escritura Óptima. Igualmente, Peña pone en práctica y evalúa una estrategia integrada de formación de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la universidad y posteriormente, aplica una encuesta para evaluar este proceso. Asimismo, se inicia un interés significativo por el tema de las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario, tanto es así que Pérez en la Universidad Javeriana pone en práctica un modelo de seminario que exige que las producciones textuales se sometan a análisis y deliberaciones colectivas de carácter virtual. Para tal caso se utilizó ATLAS-TI. 5 como herramienta virtual de trabajo colaborativo y se demostraron las bondades del uso de la virtualidad en los procesos pedagógicos y didácticos.

En el año 2005, Escobar hace un marcado énfasis en la dimensión sociocultural de la lectura y la escritura; por tal razón, plantea el concepto de literacidad. Además los resultados investigativos muestran que tanto los estudiantes como la institución educativa cambian las concepciones que traen sobre las maneras de leer y escribir.

Estrategias de acompañamiento

Ahora bien, en el año 2006 en la Universidad del Quindío, Uribe hace un estudio que permitió que los docentes de la universidad pudieran actualizar y así convertir la escritura de textos académicos de sus estudiantes en una herramienta de aprendizaje, de asimilación y de transformación del conocimiento.

El año 2007 se caracteriza por lo abundante de su producción intelectual en temas relacionados con la implementación de modelos tanto en lectura como escritura, la aplicación de pruebas de diagnóstico para evaluar el nivel con el que ingresan los estudiantes a la universidad, la importancia de la lectura y la escritura en todas las disciplinas impartidas en la universidad, la motivación y el papel que desempeña en estos procesos de alfabetización académica y el diseño de programas de acompañamiento para el desarrollo de las competencias lectoras en la universidad.

En este orden de ideas, Gutiérrez, en la Universidad Central, implementa una prueba de diagnóstico para establecer los niveles de dominio de las competencias en lectura y escritura; elabora una propuesta de un curso de nivelación y capacitación destinado a profesores de algunas facultades, en la búsqueda de unificación de criterios básicos para la exigencia en cuanto a los procesos de lectura y escritura de los diferentes espacios académicos; igualmente, se realiza un curso virtual de lectura y se asesora permanentemente a los estudiantes en temas relacionados con la comprensión y producción de textos académicos. Asimismo, Cisneros M., en la Universidad Tecnológica de Pereira, realizó una investigación que le permitió realizar el análisis de los textos escritos de los estudiantes que ingresan a la universidad, y además desarrolló estrategias que permitieron promover procesos didácticos más acordes con lo que necesitan los jóvenes del siglo XXI, estrategias orientadas a responder cómo se deben mejorar los procesos de comprensión, inferencia, argumentación y producción. Por su parte, Cadena introdujo el tema de la alfabetización académica en la Universidad Autónoma de Occidente, e inició un proceso investigativo configurado por programas académicos, docentes, estudiantes y documentos que circulan en la universidad. Como resultado de este estudio se identificaron las concepciones que manejan los docentes en relación con la alfabetización académica en la universidad. Otro de los temas que es trabajado ese año por el grupo de investigación “Glotta” de la Universidad de Ibagué es el de la motivación académica orientada hacia el tipo de relación existente entre el desempeño en la comprensión y la producción de textos académicos, y la motivación hacia su lectura y escritura. Según el resultado de los análisis de esta investigación, no hay una relación significativa entre estas variables, ya que los estudiantes presentaron niveles de desempeño alto, medio o bajo en lectura y escritura, independientemente de su motivación. Esto significa que la comprensión y la producción textual en el ámbito universitario están relacionadas con las prácticas pedagógicas que las tratan y no con las habilidades, capacidades o las falencias del estudiantado.

Otro de los estudios investigativos, desarrollados en la Universidad del Magdalena por Calabria y su equipo, parte del problema detectado en la universidad en relación con los logros insuficientes obtenidos por los estudiantes en las pruebas que miden la calidad en distintos momentos de su formación académica (Prueba Saber, Examen de Estado y Prueba ECAES). En consecuencia, se crea la necesidad de diseñar un programa de acompañamiento para el desarrollo de las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios.

Así mismo, en la Universidad del Valle, Arciniegas diseña un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura en la universidad orientado a que los estudiantes asuman el control de sus propios procesos de escritura y de construcción de conocimientos para mejorar su nivel de desempeño como estudiantes universitarios y futuros profesionales. Como resultados de este proceso, las investigadoras observaron que los estudiantes mejoraron su percepción sobre los procesos de la escritura de textos, con respuestas más favorables no sólo en la encuesta de salida sino también en los resultados de los trabajos escritos y en la revisión, lo que les permitió concluir que sí es posible que los estudiantes sean conscientes de sus procesos por medio de un programa de estrategias de escritura que se ocupe tanto de los aspectos de contenido como de los retóricos de un texto escrito.

Las herramientas informáticas

En el año 2008, según el rastreo bibliográfico encontrado, la tendencia es a investigar la manera como intervienen las herramientas informáticas en los procesos de lectura y escritura. Con las investigaciones se busca proponer estrategias que permitan mejorar los procesos de lectura y escritura en la educación superior. Por ejemplo, Ulloa, A. hace un diagnóstico sobre las condiciones en que se encuentran los estudiantes de la Universidad del Valle en relación con la lectura, la escritura y el uso de las TIC en su formación universitaria. Finalmente, el autor resalta el desequilibrio existente entre las nuevas generaciones, el uso de las TIC y la cultura escrita.

En este orden de ideas, Londoño en su investigación describe los procesos que siguen los estudiantes cuando abordan un hipertexto. La pregunta es en relación a cuál es el papel del hipertexto durante los procesos de lectura y escritura y cómo intervienen las herramientas informáticas en este proceso. El autor concluye afirmando que el aula de informática favorece un ambiente propicio para llevar a cabo los procesos de lectura y escritura. Este trabajo permite que el estudiante trabaje cooperativamente y al mismo tiempo, se divierta leyendo y escribiendo.

Ahora bien, en relación con la tendencia en las investigaciones sobre la propuesta de estrategias, Pertuz, W., en la Universidad del Norte, plantea el portafolio como una herramienta necesaria en la cualificación de la escritura ya que no se puede pensar en que un grupo de estudiantes supere todas sus dificultades de escritura en un solo semestre; no obstante, si en su constante contacto con la escritura logra cambiar esa visión ingenua con la que llegan, podrían convertirse en escritores expertos.

Conclusión

Esta revisión preliminar de artículos producto de investigaciones ha permitido vislumbrar algunas tendencias y perspectivas en la didáctica de la lengua tales como el desarrollo de competencias lectoras, la preocupación por implementar estrategias que permitan enseñar la lectura y la escritura académica desde una perspectiva sociocultural, la importancia de formar docentes y el uso de herramientas informáticas que ayuden en este proceso. Estos caminos revelan y muestran el interés de los docentes investigadores por comprender e intervenir la problemática que suscita la complejidad discursiva que demanda la educación superior.

Bibliografía

- Arciniegas, E. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Universidad del Valle.
- Barletta, N. (2001). *Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular*. Universidad del Norte-Barranquilla.
- Cadena, S. (2007). *Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente
- Calabria, A. (2007). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Universidad del Magdalena.
- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Escobar, R. (2005). Leer y escribir desde la interculturalidad: una posibilidad a partir del concepto de literacidad. *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre lectura y escritura en Educación Superior, REDLEES Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- GLOTTA (grupo de investigación, 2007). *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria*. Universidad de Ibagué- Tolima.
- Gutierrez, A. et al. (2007). *Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional*. Universidad Central. Bogotá.
- Henao, J. y Castañeda (2001). *La lectura en la educación superior. Resultados de una investigación*. Universidad de Antioquia.
- Londoño, L.A. (2008). El hipertexto como herramienta en los procesos de lectura y escritura. En *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, REDLEES Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior*. ASCUN, Bogotá.

- López G.(2002). *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos en el nivel universitario*. Universidad del Valle.
- May, O. (2001). *Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios*. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Peña, L. B. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Perilla, A. (2004). *El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*. Universidad del Valle-Cali.
- Pérez, M. (2004). *Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo*. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rincón, G. (2003-2005). *La interactividad en el ámbito universitario y la enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales*. Universidad del Valle-Cali.
- Salazar, A.(2004). *Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas en producción de textos escritos de carácter académico*. Universidad Javeriana-Bogotá.
- Ulloa, A. (2002). *Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*. Universidad del Valle.
- (2008). *Lectura, escritura y conocimiento en la Educación Superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- Uribe, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío*.
-

Adriana Gordillo Alfonso es magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Distrital FJC.

Este artículo es el resultado de una primera revisión bibliográfica para la elaboración del estado del arte del proyecto de tesis doctoral titulado *La didáctica de la lengua en educación superior*, dirigido por el Dr. Rigoberto Castillo en el doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ACERCAMIENTOS A LOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR EN EL NIVEL MEDIO Y EL UNIVERSITARIO

María del Carmen Insúa

marinai2005@yahoo.com.ar

Ana Carolina Schiavone

ninalejas@hotmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Florencio Varela - ARGENTINA

Resumen

Este artículo se inscribe en el marco de la investigación: “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario.”, que llevamos a cabo, junto a un grupo de colegas, en la UNAJ (Florencio Varela). Como parte de dicha investigación nuestro objetivo en esta ponencia es dar cuenta de los resultados que arrojó la indagación acerca de las diferencias y/o similitudes entre las capacidades y habilidades de **lectura y escritura** que los estudiantes desarrollan en la escuela media, y las demandas lingüísticas y cognitivas involucradas en la lectura y producción de textos académicos.

Para ello, se propiciaron espacios que hemos llamado “Encuentro de docentes con docentes”. En estos participaron docentes de escuelas medias de la zona de Florencio Varela y docentes de la universidad, ya que se tuvieron en cuenta, fundamentalmente las cuestiones socioculturales y las variables históricas más influyentes. La indagación parte de un complejo sistema de **narrativas de experiencias pedagógicas** que conllevan un entramado de escritura- lectura- comentario- reescritura. A partir de estas prácticas se intenta diagnosticar y clasificar los problemas de lectura y escritura que manifiestan los estudiantes al inicio de la universidad.

Por todo lo dicho, entendemos a la **articulación** no como tradicionalmente se la ha pensado desde ciertos posicionamientos ideológicos: un espacio donde los docentes universitarios dicen a los de media lo que “deben hacer”, sino como la posibilidad de que los docentes de ambos niveles reflexionen y encuentren modos para mejorar las demandas propias del nivel universitario y medio.

Palabras clave: lectura y escritura- narrativas pedagógicas- articulación

Introducción

Somos docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ubicada en el partido de Florencio Varela, dentro del denominado conurbano sur bonaerense.

La apertura de las universidades del conurbano responde, desde fines de la década del '80, a la demanda social sobre la educación superior, debido a la creciente diversificación del sector productivo. Y como respuesta al crecimiento de esta demanda se han creado, entonces, una importante cantidad de universidades públicas. Estos datos dan cuenta de un corrimiento en el paradigma tradicional de la educación universitaria, que en nuestra región estaba signada por la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata, dejando a gran parte de la población sin acceso a este nivel.

Esta descentralización institucional complejizó la enseñanza en el nivel superior, ya que, al posibilitar el ingreso a sectores sociales que nunca lo habían tenido, se volvió realmente heterogénea, con estudiantes despojados de historia universitaria, y por lo mismo, protagonistas absolutos del necesario cambio en este nivel de enseñanza.

En el “Informe final de la encuesta a ingresantes” de la UNAJ se advierte que:

...más allá de esta marcada apertura de la Universidad, es posible visualizar la persistencia de desigualdades en torno al origen social de los estudiantes. Algunos estudios indican que los mayores obstáculos que encuentran los alumnos provenientes de la clase media y baja para abordar los estudios superiores, responden a la carencia de un “saber hacer” que sólo es propiedad de un pequeño sector de la sociedad, y que se refleja en la falta de hábitos y actitudes necesarios para la vida universitaria. (Benítez; Contartese, 2011:5).

A partir de este diagnóstico entendemos que, si bien la ubicación geográfica de la universidad solucionó los inconvenientes materiales, como costos de viajes y comida, quedan aún los educativos. El gran desafío que se nos presenta es este: integrar con un buen nivel educativo a los alumnos para que no sólo ingresen, sino que puedan continuar y terminar sus carreras. Aquí debemos aclarar que las dificultades que presentan los estudiantes al momento de enfrentarse con la lectura y con la producción de textos académicos –procesos que requieren competencias y habilidades diferentes a las desarrolladas en la Escuela Media– han conducido, en los últimos años, a la inclusión de materias específicas vinculadas con la alfabetización académica en diversas Universidades tanto públicas como privadas. Este fenómeno no se limita únicamente a nivel nacional, sino que es una tendencia que se observa a escala mundial. De allí que numerosas instituciones han comenzado a brindarles a sus alumnos herramientas que los ayuden a atravesar los primeros años universitarios, ya sea a través del agregado de materias dentro de la currícula establecida y/o también de la creación de centros de apoyo personalizados y de la elaboración de páginas web.

Como docentes de la materia Taller de lectura y escritura, del ciclo inicial, e integrantes del grupo que investiga sobre: “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario”, entendemos la importancia que las prácticas de lectura y escritura tienen para que los estudiantes logren apropiarse de su recorrido académico. Sin embargo, nuestro espacio está directamente vinculado con la trayectoria educativa de los estudiantes, es decir con el nivel secundario, por lo que la experiencia que presentamos se instaló en la línea entre el nivel medio y el superior a partir de la propuesta de encuentros entre docentes de ambos niveles con el fin de articular, horizontalmente, modos, experiencias de lectura y de escritura.

En primer lugar, haremos mención sobre el método que utilizamos para llevar a cabo la investigación. En segundo lugar, nos detendremos en la encuesta que realizó el grupo de investigación a los estudiantes ingresantes, porque ese fue uno de los puntos de partida para la investigación y porque nos dio una mirada acerca de las representaciones que los estudiantes tienen al ingresar a la universidad. Luego, mencionaremos qué acercamientos a los modos de leer y escribir hemos podido recabar. Finalmente, compartiremos parte del trabajo que realizamos en la universidad y cómo se vincula con la investigación.

La articulación a partir de las narrativas pedagógicas

Es necesario tener presente que articular entre diferentes niveles del sistema educativo implica traducciones permanentes, tal como si fuera un encuentro entre personas que hablan diferentes idiomas.

Para esta articulación con docentes de los distintos niveles elegimos un modo, una estrategia de indagación que son las narrativas de experiencias pedagógicas. Esta escritura busca describir los mundos educativos, las prácticas y relaciones que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas sensibles y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones geográficas e históricamente localizadas (Fco. Varela, Quilmes y Berazategui, en nuestro caso), así como el impacto de la puesta en marcha de la UNAJ en la zona. Y, en ese proceso, desplegar las potencialidades de los saberes profesionales de los docentes involucrados en su análisis y reflexión. Por lo que se necesita habilitar otro orden del discurso que no esté sujeto al orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites que nos impone nuestra lengua y nuestro pensamiento, como lo llama Foucault, “el orden del discurso”. Para esto se necesitan sujetos como el que describe Larrosa, y que

fue el *leitmotiv* de nuestra convocatoria, con el que, supimos después se identificaron muchos de los asistentes. Dice este autor que:

...el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida (Larrosa, 2000: 178).

Queríamos investigar en el sentido pleno de la palabra. Entendiendo a la investigación como la indagación que enriquece nuestras prácticas. Porque ante todo somos docentes. Entonces fuimos a la búsqueda de otros docentes, de otras voces que nos hablaran sobre lo que sucede en las aulas cuando se lee, cuando se escribe. Queríamos saber cómo, con qué ecos, con qué prácticas de lectura y de escritura llegaban nuestros estudiantes a los estudios académicos. Más allá de pensar en los datos o hipótesis que podemos establecer, queríamos ubicarnos en ese como, en ese modo en el que investigamos, en el que fuimos al encuentro de docentes con docentes.

Así, “Encuentro de docentes con docentes”, denominamos al Seminario- Taller que coordinamos entre los meses de mayo, junio y julio. Fueron cinco encuentros aleatorios que se intercalaban con comunicaciones vía mail. Los docentes, un total de 15 participantes, proveníamos de Quilmes, Varela y Berazategui. Todos traíamos a los encuentros nuestras diversas trayectorias. Algunos, aún estudiantes que iniciaban sus prácticas, otros directores de escuelas, también aquellos que traían experiencias del nivel Medio y del Superior y otros que compartían experiencias en el Plan FinESo de un Bachillerato Popular de la zona. Todos nos reuníamos a debatir sobre las prácticas de lectura y escritura y la relación entre la escuela media y los estudios superiores. Incorporamos, además, otras voces como la de Daniel Pennac, Daniel Cassany, Yolanda Reyes, la de Nidia, una de las docentes asistentes. Todas en distintos soportes: video, fotos, Power Point, etc.

A lo largo del seminario escribimos tres narrativas que tomaban puntos de partida diferentes, por supuesto vinculados con la lectura y la escritura. No fue nada sencillo pensar las consignas, dado que serían estas las que nos dejarían, en definitiva, el material que estábamos buscando para investigar, pero al mismo tiempo, serían el tránsito para que en el colectivo de docentes pudiéramos debatir cuestiones sobre la enseñanza de lectura y de la escritura que creemos imprescindible que no dejen de ser objeto de debate.

En líneas generales, las tres consignas tienen una lógica vinculada con el sujeto docente. A partir de ellas nos colocamos como alumnos primero, como docentes que reproducen prácticas y/ o que las resignifican, modifican, cuestionan; y como docentes que enseñan a otros a leer y a escribir para ingresar-permanecer en la Universidad. En este sentido, nos parece un acierto, dado que pudimos revisar esas prácticas anquilosadas y repetidas que quizás ya no construyen un “saber hacer” necesario para los estudios universitarios. No por nada, una de las consignas que más debates produjo fue la segunda, aquella que nos interrogaba acerca de lo que repetimos y lo que innovamos durante nuestras prácticas.

Las tres consignas partían de una pregunta que nos hacíamos en forma grupal, verán entonces que los verbos están enunciados en primera singular o plural.

Las consignas fueron:

- ¿Cómo aprendimos a leer y a escribir en la escuela secundaria?
- ¿Qué aparece como eco o continuidad de la forma en que aprendiste a leer y a escribir, hoy en tus clases?, ¿qué, como ruptura o cambio?
- ¿Cómo le enseñarías a leer y a escribir a alguien que quiere seguir estudiando en el nivel superior/ universitario?

Hay dos aspectos importantísimos de esta metodología: la circulación de las narrativas para que los participantes nos leyéramos entre sí e hiciéramos comentarios y la posterior reescritura de las narrativas a partir del impulso de las lecturas de los compañeros. En general la lectura y los comentarios se hacían entre encuentro y encuentro y a través del mail. Dado que no es sencillo instalar la práctica de reescritura, se tornó difícil este aspecto, pero pudimos subsanarlo con momentos propiciados en los encuentros. Nuestra tarea como coordinadoras, además, supuso que leyéramos las narrativas no solamente como textos aislados sino como un corpus encontrando ejes en común. A partir de esa lectura proponíamos actividades que permitían discutir esas líneas de debate.

Los asistentes manifestaron agrado e interés por esta forma de reflexión, dijeron que en las escuelas o institutos rara vez se les pedía que escribieran sobre sus experiencias docentes. Una aproximación a las causas de este desinterés puede deberse a que las escuelas conciben la tarea docente desde el plano de la “transmisión/acción”, y no desde el de la “construcción/reflexión.” Nosotras creemos que nuestros lugares de trabajo deberían ser el campo propicio para el análisis, la crítica, el debate entre pares, pero al no contar con los tiempos ni los espacios (muchas veces tiempos y espacios simbólicos) es necesario reunirnos a construir saber pedagógico en ámbitos no institucionalizados, que no dejan por eso de ser legítimos, ya que allí se produce saber pedagógico y se crea cultura. Cuando hablamos del saber pedagógico, seguimos a Daniel Suárez quien explica que:

...se trata de un saber que, en definitiva, da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Dicho de otra manera, se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico (Suárez, 2007:20).

Por otro lado, convocar para que se cuenten las “experiencias”, si bien de carácter profesional, supone una serie de factores: que estas experiencias forman parte de una biografía personal, ya que se narra un contexto de situación educativa en el cual el docente es protagonista, podemos decir que es un narrador-protagonista; que esta posición no siempre es cómoda, ni siquiera tiene por qué entenderse en un principio y que esta “experiencia personal” conlleva una carga histórica de desprestigio difícil de abandonar. Este desprestigio tiene que ver con lo que Jorge Larrosa nos recuerda, y es que la educación ha sido pensada por un lado, desde el par ciencia/tecnología, binomio sostenido por el Positivismo, para el cual la educación es una ciencia aplicada; y por otro lado, el par teoría/práctica que defendieron las corrientes críticas al Positivismo, para los que la educación es una praxis reflexiva. Larrosa entiende que “estas discusiones están agotadas”. Acá no estamos hablando de una práctica, sino como el mismo autor lo llama del par Experiencia/sentido.

Hicimos posible en un momento dado, en el tiempo libre de los sábados a la tarde, entre un puñado de docentes, con habilitaciones académicas parciales, transitar una zona que mediante la articulación y las narrativas nos permitió pensar en las necesidades de ese “sujeto” con el que convivimos en las aulas diariamente y que necesita alfabetizarse académicamente.

¿Lengua y Literatura o Lectura y Escritura?

Hay un dato significativo que percibimos en los primeros días de cursada. No son pocos los estudiantes que en las primeras clases cuando abren la puerta y aún no nos conocen, preguntan: “¿Lengua?” y nosotras contestamos: “Sí, Taller de lectura y escritura”. Este breve diálogo que puede parecer menor, esconde una verdad sobre la cuestión que nos importa aquí: la articulación entre el nivel medio y superior en relación con las prácticas de lectura y escritura. Porque sabemos que las palabras que empleamos para nombrar las cosas del mundo, dicen más acerca de ellas. La palabra “Lengua”, entonces, nos habla de un modo con el que se vincularon con ese saber en otro momento que no es este, el de la universidad; un modo, sabemos, relacionado históricamente con lo normativo. Lo que llama la atención es que muchas veces no solamente nombran así a la materia aquellos que en su secundario tuvieron “Lengua y literatura” sino que también estamos hablando de quienes recién terminan el secundario, una escuela secundaria que hace ya varios años maneja un nuevo Diseño Curricular donde Lengua pasó a llamarse “Prácticas del lenguaje”.

Ni bien comenzamos el año, el grupo de investigación realizó la primera de dos encuestas realizadas a los alumnos ingresantes. Sobre esta encuesta, queremos señalar que se tomó en febrero del 2013, el primer día que los alumnos ingresantes asistieron al módulo de Lengua del Curso de Preparación Universitaria de la UNAJ. La cantidad total de encuestados fue de 303 personas (222 mujeres y 81 hombres) entre 17 y 55 años. En la encuesta, los estudiantes debían completar algunos datos personales (edad, sexo, escolaridad). Luego, se les realizaban las siguientes preguntas:

1. ¿Hizo algún curso de lectura o escritura? Si es así, ¿sobre qué era?
2. ¿Le gusta leer? Si es así, ¿qué tipo de lecturas prefiere?
3. ¿Escribe a menudo? ¿En qué momentos?
4. ¿Tiene alguna dificultad con la lectura o la escritura? ¿Cuáles?

5. ¿Habla otros idiomas además del español? Si es así, ¿cuál o cuáles?
6. ¿Dónde aprendió y en qué contextos/situaciones practica la lengua no española?
7. ¿Qué expectativas tiene en relación con este curso?

Entre todos los datos interesantes que pudimos recabar hay uno que nos resulta aún más importante dado que apareció como línea de debate a partir de la escritura de la primera narrativa pedagógica: la idea de que enseñar a leer se vincula únicamente con lo normativo, con los aspectos gramaticales del texto y no con las prácticas del lenguaje. En la encuesta, cuando se les preguntó si tenían dificultades con la lectura y escritura, más del 50% contestó que no. A quienes contestaban que sí, se les pidió que especificaran el tipo de dificultad. Las opciones eran: comprensión, lectura en voz alta, ortografía, puntuación, acentuación, precisión léxica, redacción, expresión, caligrafía, organización textual. De las 132 personas que reconocieron dificultades para llevar adelante estas prácticas, 87 focalizaron la dificultad en la ortografía y la acentuación, 10, reconocieron que el problema estaba en la puntuación y solamente 7 dijeron que los problemas eran de redacción o expresión. Estos datos nos resultan muy significativos dado que la realidad es que cuando comenzamos a vincularnos con los estudiantes en el taller que dictamos en la universidad, observamos que en general es más difícil resolver dificultades vinculadas con la redacción, expresión, precisión léxica y comprensión que con aspectos normativos. Entonces, es aquí donde se presenta el primer desafío: ayudar a los estudiantes a detectar los problemas en las prácticas de lectura y escritura pero también, las estrategias de lectura y escritura que ya manejan y que van incorporando a medida que avanza el taller. Uno de los objetivos que nos planteamos es que ellos se posicionen conscientemente como lectores y escritores. Al respecto, el aporte de Nidia en su primera narrativa marca el lugar de la escritura en los dos niveles: “¡Siempre escribí! En el secundario lo hacía intuitivamente, lo hice consciente recién en el nivel superior ya que durante la secundaria la escritura fue sin brújula.”

Pero volviendo a lo normativo, a aquello en lo que los mismos estudiantes hacen foco u observan al momento de auto-evaluarse, entendemos que esta idea se forja en el nivel medio y que en el superior es necesario desarticular. Cuando en la narrativa preguntamos ¿Cómo aprendimos a leer y a escribir en la secundaria?, María dice: “Recuerdo que lo importante era la “normativa”, si no tenías errores (horrores) ortográficos safabas/zafabas todo el secundario, si habías enganchado el método sintáctico, ni hablar.”

Entonces, a esta altura, hay una pregunta que se vuelve necesaria: ¿Qué lugar ocupó históricamente la escritura en la escuela cuando el foco estaba puesto en lo normativo? Iris nos contesta a esto desde su narrativa pedagógica:

Mi primer escrito de secundaria, por supuesto en literatura, fue: ‘¿Cómo pasaron sus vacaciones de verano?’. En ese momento recuerdo que pensé... ¿Qué le puede interesar a este tipo que no me conoce, cómo pasé mis vacaciones de verano? (Práctica o estrategia que me sirvió en mis momentos de docentes, para no repetir). Por supuesto que obedientemente escribí, y como sabía que el profe era cordobés y yo conocía Córdoba, me lucí, describí el paisaje a la perfección y me saque un diez.

Quisiéramos detenernos en varios puntos de este fragmento. En primer lugar, el tipo de escritura que no se explicitó en la consigna, se trata de dar cuenta de un cómo, entonces ¿se trata de describir?, ¿de narrar?; luego la aclaración de Iris arroja una cuestión no menor a la hora de pensar las prácticas de lectura y escritura: ella escribe, “Por supuesto en literatura”. Esta frase da cuenta del lugar en que se ha depositado el aprendizaje de esta práctica y en el que, sin fundamentos, aún se sigue depositando. Esto coincide con lo que expusimos anteriormente sobre los resultados de la encuesta. Luego, interesa destacar la estrategia de Iris como estudiante de secundario que con picardía primero se pregunta sobre el interés que puede tener el docente al leer sobre sus vacaciones (esto da cuenta de la falta de credibilidad en la tarea) y luego responde en el mismo texto que debe escribir sobre Córdoba porque sabe que el docente proviene de esa provincia. Es decir, “adivina” lo que el docente espera. Finalmente, la estrategia consciente de Iris: ella no piensa reproducir, ahora como docente, esta propuesta de escritura porque entendió que no era auténtica ni desde la consigna ni en la resolución de la misma¹.

Pero veamos ahora las dos prácticas por separado, no porque creamos que sean aisladas sino porque nos sirve para poder analizar mejor ciertos aspectos que veremos a continuación.

¹ En uno de los encuentros del Seminario leímos un cuento de Yolanda Reyes que justamente, problematiza este tipo de escritura. El cuento se llama “Frida”, forma parte del libro *El terror de 6º “B”*.

Las experiencias de escritura

Discutir cuestiones vinculadas con la escritura supone, por un lado, comprender una práctica que históricamente ha sido objeto de poder como también lo ha sido la lectura, claro está. Sin embargo, es cierto que no todos los que leen, escriben; pero los que escriben, efectivamente, leen. Con lo cual, a la escritura podemos pensarla como la práctica más compleja y a la vez relegada para algunos sectores de la sociedad. Si seguimos discutiendo quiénes, por qué, para qué, en qué contextos deben-pueden-quieren leer; discutir los sentidos y prácticas de la escritura se torna aún más complejo.

Una de las ideas a las que arribamos luego del trabajo con las narrativas pedagógicas en este particular colectivo de docentes, que supone una muestra de lo que acontece o se desea que acontezca en las aulas, es que, la escritura no es una práctica pensada, planificada e instalada en la mayoría de las escuelas secundarias. Hasta nos animamos a decir que la escritura no es una práctica que esté muy instalada en el quehacer del docente. De hecho una de las cuestiones que marcamos en nuestro registro del primer encuentro dice lo siguiente: se les pide a los participantes que escriban una narrativa a partir de la siguiente pregunta: “¿Cómo aprendimos a leer y a escribir en la escuela secundaria?”, ante el desconcierto de algunos, María dice: “sí, tienen que escribir”. Entonces escribimos en el silencio.

Este fue un primer indicio de lo que dijimos anteriormente. Pero también, da cuenta de ello, el hecho de que no fue fácil que los docentes participantes reescribieran sus narrativas. En la segunda consigna, cuando abrimos el juego para pensar qué aparece como eco o continuidad en nuestras clases de la forma en que aprendimos a leer y a escribir, en las primeras versiones se habló de continuidades y rupturas en general. A partir de los comentarios, algunos pudieron hablar sobre la escritura. Alejandra, una de las participantes, incluyó en su segunda versión estas ideas:

Con respecto a la escritura, saldrán a la luz cuestiones que tiene que ver con la estructura, la semántica, la subjetividad. Y, se tomaría de cada sesión de lectura uno o dos temas para ejercitar la escritura de borradores defendiendo una postura (argumentación), comentando apreciaciones al respecto, investigando sobre el tema (científico, tecnológico, etc.). Y, en la revisión de esos borradores ir viendo las cuestiones que hacen al quehacer de la escritura.

Es importante aclarar que si bien Alejandra aún está estudiando el profesorado, mientras hacíamos el Seminario ella estaba dando clases en el plan FINES. La ausencia del registro de datos sobre la escritura en la versión 1 y la posterior formulación de estas ideas con verbos en futuro o condicional (“saldrán”, “se tomaría”) dan cuenta de que evidentemente, aún no es una práctica instalada. Pero también y fundamentalmente de que esta docente está pensando en aspectos importantes para la escritura: el uso de borradores, la revisión de los textos, los comentarios, la estructura de los textos.

En relación con la reescritura de los textos retomamos la narrativa de Ruth quien dice lo siguiente cuando nos cuenta una anécdota como estudiante:

“...recuerdo que hubo algo más que me puso mal y fue que yo pensaba que todo el parcial estaba mal y no era así. Porque me dijo (la profesora) que no confunda la palabra Revisar con Rehacer”.

Aquí aparece esta idea que se fue instalando en la historia de la escuela, la idea de “rehacer” como algo que está deliberadamente mal y que tiene que volver a hacerse. Gracias a nuevos enfoques e investigaciones, hoy se piensa en la reescritura como la posibilidad de mejorar un primer borrador. Sin embargo, no es fácil desterrar ciertos imaginarios en torno a lo que es un borrador. Muchas veces solicitamos que no tiren los borradores para ver el proceso pero los estudiantes no terminan de entender el valor del proceso de escritura y aún siguen “apostando” a que el primero “esté bien” para entonces no tener que volver sobre lo escrito.

En el taller de lectura y escritura, es muy habitual la práctica de reescritura. De hecho, el trabajo final tiene casi un mes de elaboración conjunta donde lo leemos y realizamos devoluciones a los estudiantes para que puedan ir arribando a una versión final.

En este punto nos hemos hecho una pregunta gracias a lo expresado por Andrea Britto en “Leer y escribir en la universidad” quien explica que: “las prácticas de lectura y escritura son tareas que exigen el dominio de habilidades ya adquiridas en otros niveles del sistema educativo pero también otras cuya adquisición toma sentido y relevancia en el contexto universitario...” (Britto, 2013: 5).

La pregunta que nos hacemos entonces, es si la reescritura es una tarea que debiera trabajarse ya en otros niveles. Entendemos que el nuevo Diseño Curricular propicia esta práctica, es decir, que ya está dado el terreno para la institucionalización de esta experiencia pero que quizás haya que trabajar para que la escritura como proceso sea una actividad “realmente” instalada en nuestras aulas.

Como dice María:

...creo yo, que el superior se acerca a la primera etapa de la escritura: entre el preescolar y el 3er. año del primario; porque tenemos que aprender formas diferentes, en lugares diferentes con sus propias normas, pero que a la vez no son estudiantes que no tienen nada para aportar, que por el contrario ya saben muchas cosas...

Y en este sentido, no podemos negar que nuestra materia existe porque se presupone y se supone que los estudiantes no traen experiencias de lectura y escritura que permitan el salto cualitativo que debe darse en la lectura y la escritura universitarias.

Sabemos que en la historia de la educación argentina no siempre los procesos de escritura fueron postergados, que las políticas educativas del vaciamiento dejaron sus residuos por nuestras playas, por lo tanto no habría que naturalizar esta falta.

Las experiencias de lectura

Sobre la lectura han aparecido muchas cuestiones pero nos referiremos a aspectos que nos parecen centrales para pensar la continuidad en el nivel superior. El primero tiene que ver con la presencia de otro, un adulto que involucra, que hace ingresar en la experiencia de lectura o que por el contrario, desalienta. Hemos registrado a partir de las narrativas pedagógicas que, en general, las figuras más alentadoras se encuentran fuera de la escuela y se trata de vínculos familiares. En menor medida, aparece el docente que lee en clase, como el que ha provocado la lectura y la formación de un lector. En este sentido, podemos pensar en lo que Yolanda Reyes plantea en *La casa imaginaria*: la necesidad de que se genere un vínculo entre tres componentes: el niño, el libro y el adulto. En una de las últimas charlas que dio en Argentina dijo que para ella, detrás de cada libro que se brinde desde los planes de lectura, debería formarse a un mediador de lectura. Esto nos permite pensar, entonces, en la necesidad de indagar los vínculos primeros con la lectura que traen nuestros estudiantes. Pero además, esto se vincula con otra cuestión que se debatió mucho en el Seminario y es la lectura vinculada al placer, la lectura por elección del alumno, o como dijo una participante “El dar de leer”. Allí se cuestionó la idea de cantidad frente a la de calidad. Una directora contó que una de sus docentes venía orgullosa a contarle que con sus alumnos habían leído seis novelas y ella se preguntaba, cómo las habían leído. En general, funciona el sistema de cronograma de lecturas donde el docente indica una serie de libros que tienen que ser leídos para determinada fecha. Luego se hace una comprobación de lectura para indagar, para evaluar si el libro fue leído o no.

En relación con la comprobación, quisiéramos arrojar algunos interrogantes. La comprobación de lectura es un género escolar, puramente escolar inventado por la escuela, con lo cual el enfoque socio-cultural del lenguaje aquí se vería alterado. Aún más, ¿qué objetivos didácticos persigue este género?, ¿qué aprendizaje puede medirse, corroborarse, comprobarse?

Y aquí hay otro factor que se vincula, la cuestión del tiempo. Celeste dijo en uno de los debates que el trabajo con fechas establecidas, supone la creencia de que todos empleamos el mismo tiempo para leer determinado libro, cuando en verdad sabemos que no es así. Y esto se vincula con el segundo aspecto que queríamos revisar que es la cuestión de la lectura-placer, cómo se asocia la lectura a factores vinculados con el entretenimiento, con tenerlos “entre”, ¿entre qué? Aquí vale el aporte de Larrosa (2007): “Pensar la lectura como un lugar de pensamiento y no de entretenimiento.” Ese entretenimiento que se vende a toda hora y en todas partes, una idea de entretenernos en el margen de lo efímero, lo superfluo, aquello que no requiere de un esfuerzo cognoscitivo. Y allí vemos cómo esta cuestión se vincula con la carencia de la primera. En general la lectura aparecía en las narrativas muy vinculada al placer y siempre ubicada en la vereda de enfrente del tedio y el aburrimiento. Nosotras entendemos que las lecturas guiadas por docentes que proponen activar el pensamiento crítico, desde donde se practica el diálogo con los textos (autores, críticos, medios, mercado, etc.), en el contexto de un grupo, pueden acercar a los estudiantes un placer desconocido. Si no, pareciera que para que los estudiantes lean deberían elegir por “su propio gusto”, y qué es el gusto propio sino lo ya conocido y, por ende, repetido. Entonces, nos preguntamos, ¿se enseña el gusto? Creemos que sí.

Por otro lado, debemos destacar que cuando se trató el tema de la lectura, se habló de lectura literaria. Desde nuestro espacio de trabajo partimos de la idea (propulsada por especialistas) de que la lectura literaria tiene una densidad propia pero que esa misma práctica permite luego adquirir y desarrollar estrategias que luego pueden ser transferidas a otro tipo de lecturas más propias del nivel universitario. Por

esa razón, nuestro taller en UNAJ cuenta con una antología de textos literarios que rondan en torno a un eje temático y que se van trabajando junto con otros contenidos de la materia.

Lectura y escritura

Es difícil dividir la lectura y la escritura en las actividades que hacemos en el TLE, quizás podemos hablar de momentos en los que lee el grupo completo (incluido el docente), otros en que nos reunimos en grupos pequeños. Pero la cuestión es el lápiz en mano, ese que escribe para identificar los paratextos, que a su vez clasifican a los géneros discursivos, a los ámbitos de producción, a los destinatarios de los textos. Esa lectura de lápiz en mano, el de trabajo de taller, acorta la distancia entre la lectura y la escritura. Porque al mismo tiempo hacemos un cuadro comparativo, luego un análisis de consignas y respuestas de examen, en las que es conveniente marcar su estructura como ejemplo para nuestros propios textos. Ambas actividades se hacen en simultáneo. Cómo separar la lectura que supone el elegir entre opciones de las anotaciones al margen cuando les hacemos notar la función que cumplen allí los verbos, cómo no tener en cuenta la escritura que despliega abreviaturas cuando se leen entradas de diccionarios.

Los talleres se ven a través de ventanas de vidrios repartidos, u opacos o de vidrio esmerilado; no se distingue claramente lo que sucede allí, se ven sombras de gente en movimiento. Podrá tener en nuestro caso un cartel que diga que allí es el de lectura y escritura, pero que alguien desde fuera pueda diferenciar cuándo se está haciendo cada cosa es muy difícil, y además, innecesario.

En el taller, para escribir textos coherentes a partir de un esquema orientador, hay que leerlo; para escribir la fundamentación sobre el tipo textual que predomina en un texto hay que leerlo; para reformular las palabras de un autor habrá que haberlo leído. Es decir, que entendemos a las actividades de taller como una muy buena forma para habilitar las lecturas y las escrituras. Con lápiz en mano, entre pares, con los docentes.

Y hablamos de habilitar porque sabemos que ambas son prácticas que puestas bajo una mirada histórico-política, han sido vedadas para ciertos sectores a partir de la construcción de la idea de que no cualquiera lee, y de que mucho menos cualquiera puede escribir. Pero en la medida en que ambas prácticas son las que siguen posibilitando (aún en convivencia con otras formas) el acceso y la acreditación de un conocimiento, se vuelve imperioso agregar un conector, sumar a ambas prácticas para que quien quiera pueda continuar con sus estudios. ¿Es la escuela media la que debe facilitar estrategias para que los estudiantes accedan a los estudios superiores?, ¿es la universidad la que debe preparar a sus estudiantes para la vida académica? Tal vez haya que poner otro conector entre la escuela Media y la Universidad para empezar a pensar esta posible zona de articulación.

Vinculación con la investigación

Al comienzo nos preguntábamos si es posible habilitar una zona de articulación que nos haga conocer más sobre las experiencias de lectura y escritura que tuvieron los estudiantes que ingresan a nuestra universidad, y entendemos que lo comenzamos a concretar, que las narraciones de experiencias entre docentes nos permitieron dejar a un lado los supuestos sobre qué experiencias escolares han tenido los sujetos que pretendemos alfabetizar y conocer qué sucede concretamente en algunas aulas con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Nuestra intención es la de seguir propiciando espacios de articulación con docentes, también la de incluir la voz de los estudiantes, ya que nuestro aporte a la investigación: “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario”, consiste en indagar acerca de las diferencias entre las capacidades y habilidades que los estudiantes desarrollan en la escuela media, y las demandas lingüísticas y cognitivas involucradas en la lectura y producción de textos académicos. Por lo pronto sabemos que desde el Taller de Lectura y Escritura trabajamos con herramientas que posibilitan a los estudiantes tanto la escritura como la lectura crítica de los discursos académicos, lo que implica, según especifica López Casanova en *Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*, el manejo de la organización global y las convenciones discursivas de los textos. Es importante destacar que trabajamos con géneros discursivos propios de este ámbito: la entrada de enciclopedia, el artículo de divulgación, el capítulo de manual, la entrada de diccionario especializado, el ensayo, la nota de opinión, el artículo académico, la respuesta a examen. Y sabemos que la reflexión metalingüística sobre ellos facilita a los estudiantes el contacto con saberes necesarios para sus estudios en general.

Estamos en el comienzo pero no en la etapa cero. Hemos transitado una experiencia que nos dejó un conocimiento/formación muy valioso que nos obliga a seguir investigando, porque hay preguntas cuyas respuestas son de largo aliento.

Bibliografía

- Britto, A. (2013). Leer y escribir en la universidad. En: Especialización en Lectura, escritura y educación. Bloque 3, clase 9. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Contartese, D. y Benítez, N. (2011). Encuesta a ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Informe final. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Larrosa, J. (2000). *El enigma de la infancia*. O lo que va de lo imposible a lo verdadero. Co-edición Buenos Aires- México: Novedades Educativas.
- (2007) *Entrevista a Jorge Larrosa*. Instituto Nacional de Formación Docente,[video]. Recuperado en: http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=26&wid_item=24
- López Casanova, M.; Sozzi, M. (2012). *Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Buenos Aires:Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Reyes, Y. (2007). Más allá de la cuna: la perspectiva de asomarse al mundo. *La casa imaginaria*. Colombia: Norma.
- Suárez, D. (2007). ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*, 2(51), 20. MECyT de la Nación Argentina.

La docente María del Carmen Insúa es licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente trabaja como profesora de la materia Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Ana Carolina Schiavone es profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del ISP “Dr. Joaquín V. González” y especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Actualmente trabaja en la Universidad Nacional Arturo Jauretche donde dicta el Taller de lectura y escritura.

LECTOESCRITURA: LITERACIDAD Y COMUNIDAD EPISTÉMICA

Mery Pereda Sobarzo

mpereda@santotomas.cl

Carolina Cereceda Triviño

carolinacereceda@santotomas.cl

Jorge Martínez Silva

jorgemartinez@santotomas.cl

Vicerrectoría Académica
Instituciones Santo Tomás
Santiago-CHILE

Resumen

La lectura y la escritura constituyen un complejo proceso en el que intervienen aspectos epistémicos y cognitivos. Asimismo, constituyen prácticas sociales que permiten a los sujetos insertarse plenamente en una comunidad discursiva (Swales, 1990). En este sentido, la lectoescritura –en el ámbito de los estudios superiores– comporta una nueva práctica letrada, que debe ser desarrollada y guiada por la propia comunidad de práctica (Lave y Wagner, 1991) desde los enfoques discursivo, sociocultural y cognitivo, ya que la lectura y la escritura posibilitan el acceso al conocimiento, permitiendo su (re)construcción, dado el carácter reflexivo que implica la formación académica en todo ámbito epistémico.

Lo anterior entraña el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de participación activa en una comunidad discursiva, a partir del conocimiento/empleo de las reglas de uso que ofrecen los componentes del sistema, de la apropiación de las prácticas discursivas que le son propias, y de las características del contrato comunicativo que establecen las partes (Charaudeau, 2006), dado que la lectoescritura como práctica social, debe desarrollarse en un contexto específico (Castellanos Ribot, 2005).

Este estudio presenta, por un lado, el impacto cognitivo, discursivo y sociocultural de la práctica lectoescritural en el discurso especializado; y, por otro, expone los resultados de una investigación aplicada a estudiantes de ingreso de las Instituciones Santo Tomás (Santiago), fundada en la necesidad de mejorar la praxis lectoescritural de la comunidad estudiantil y, con ello, incrementar la capacidad de (re)construcción de nuevos conocimientos.

El objetivo de este estudio consiste en vincular tareas cognitivas empleadas en la lectura con el proceso de literacidad desarrollado en la escritura epistémica mediante un programa de intervención metodológico de enseñanza-aprendizaje situado de dichas habilidades, que fueron diagnosticadas/evaluadas antes y después de dicho programa con el fin de determinar el nivel de avance en el estadio de estas competencias.

Palabras clave: lectoescritura - práctica social - literacidad

"Para la educación superior iberoamericana, conocer qué se piensa y hace en las universidades que se responsabilizan por cómo se leen, escriben y aprenden las materias puede servir para repensar los problemas de escasa lectura, poca comprensión, confusa escritura y aprendizaje superficial, que muchas veces se atribuyen unilateralmente a los alumnos".

Paula Carlino

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada dentro del marco del concurso Innovación Académica de la Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile. Este estudio, denominado Transversalidad de Competencias Lingüísticas en el Campo Disciplinar, se desarrolló en la Dirección de Formación General de la Universidad Santo Tomás.

El principio subyacente a este estudio parte de la vinculación de la lectura y la escritura como ejes articuladores del aprendizaje, considerando a estas competencias dentro de un marco del saber específico. Desde esta óptica, los cursos transversales, de tipo general, en los que se abordan las competencias comunicativas solo tienen sentido si se articulan con el campo del saber del alumno. Los estudiantes no requieren de una formación general en lectocomprensión o comunicación oral o escrita, puesto que son las competencias específicas las que les permiten participar de manera óptima en la nueva cultura en la que se insertan.

La muestra se compone, en primer lugar, por un grupo de control integrado por 59 alumnos de algunas de las carreras impartidas por la Universidad Santo Tomás, sede Santiago, quienes cursaron, durante el primer semestre lectivo de 2012, la asignatura Desarrollo de Habilidades Comunicativas, bajo un método de intervención parcial, que combinó la propuesta metodológica sostenida por el Proyecto de Transversalidad Académica, con la metodología tradicional aplicada a esta asignatura.¹ En segundo lugar, hubo un grupo experimental compuesto por 58 alumnos de diversas carreras de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago, que también cursaron esta asignatura durante el primer semestre de 2012. A diferencia del grupo anterior, el trabajo de estos alumnos en la asignatura se desarrolló completamente de acuerdo con la propuesta metodológica planteada por el Proyecto de Innovación Académica, que se traduce en una modalidad de trabajo que consistió en la lectura, comprensión y redacción de textos de carácter académico-disciplinar, cuyas principales actividades se basaron en la resolución de guías de acompañamiento a textos disciplinares, la rescritura de estos textos en forma de resumen, la redacción de un informe de lectura o *paper*, según normas y formatos predeterminados, y la redacción de un texto de carácter argumentativo inédito. Para la segunda etapa (segundo semestre de 2012) la muestra fue de 302 alumnos.

Las operaciones cognitivas, el nivel de comprensión de cada actividad y la tarea propuesta en esta intervención para la redacción de un texto en la evaluación de entrada y salida, tienen relación con, en primer lugar, la identificación del tema, que en un nivel literal permite el reconocimiento de la tesis y los argumentos, y en un nivel inferencial, realizar inferencias textuales macrosemánticas e inferencias discursivas. En segundo lugar, identificar, relacionar y ordenar la información, en un nivel literal, reconocer las relaciones de causa y efecto, y en un nivel inferencial, realizar inferencias microsemánticas, que tiene que ver con la utilización de operadores lógicos. Tercero, elaborar, a través de la reafirmación de la tesis, la conclusión del texto, introducción y cuerpo argumentativo, que en un nivel inferencial corresponde a la realización de inferencias de organización textual asociadas al género, es decir, estructura global del texto. Por último, la formulación de un título, que en un nivel inferencial corresponde a realizar inferencias textuales macrosemánticas.

Luego de realizada la intervención los resultados comparativos son los siguientes: para la primera etapa del proceso (semestre 1 año 2012), en la tarea de reconocimiento de tesis y argumentos en un nivel de comprensión literal, cuya operación cognitiva es la identificación del tema, la conducta de entrada fue 40,3 % y la de salida 91 %; en un nivel de comprensión inferencial (realización de inferencias textuales macrosemánticas y realización de inferencias discursivas), la conducta de entrada fue 36 % y la de salida, 81 %. Para identificar, ordenar y relacionar (operadores lógicos), en un nivel literal (reconocimiento de relaciones causa-efecto) y en un nivel inferencial (realización de inferencias microsemánticas), la conducta de entrada fue 41,8 % y la de salida, 52,5 %. Para elaborar, a través de la reafirmación de la tesis, la conclusión del texto, introducción y cuerpo argumentativo (estructura global), la conducta de entrada fue de 42 % y la de salida, 84,4 %. Para la elaboración de un título para el escrito, en un nivel inferencial

1 Entendida como enfoque sintético.

(realización de inferencias textuales macrosemánticas), la conducta de entrada fue 47 % y la de salida, 88,7 %. Para la segunda etapa de la investigación (semestre 2 año 2012) los resultados comparativos son los siguientes: para la primera etapa del proceso (semestre 1 año 2012), en la tarea de reconocimiento de tesis y argumentos en un nivel de comprensión literal, cuya operación cognitiva es la identificación del tema, la conducta de entrada fue 40,3 % y la de salida 75,8 %; en un nivel de comprensión inferencial (realización de inferencias textuales macrosemánticas y realización de inferencias discursivas), la conducta de entrada fue 36 % y la de salida, 62,9 %. Para identificar, ordenar y relacionar (operadores lógicos), en un nivel literal (reconocimiento de relaciones causa-efecto) y en un nivel inferencial (realización de inferencias microsemánticas), la conducta de entrada fue 41,8 % y la de salida, 79,8 %. Para elaborar, a través de la reafirmación de la tesis, la conclusión del texto, introducción y cuerpo argumentativo (estructura global), la conducta de entrada fue 42 % y la de salida, 80 %. Para la elaboración de un título para el escrito, en un nivel inferencial (realización de inferencias textuales macrosemánticas), la conducta de entrada fue 47 % y la de salida, 78,9 %.

En relación con estos resultados, se observa una mejora significativa en las competencias de lectocomprensión y redacción de los alumnos en cuanto a las evaluaciones de entrada y salida, considerando, asimismo como factor importante, que la intervención se realizó en todos los cursos de Desarrollo de Habilidades Comunicativas impartidos en la Universidad Santo Tomás de Santiago, lo que aumenta significativamente el universo de aplicación de la metodología, no solo del número de alumnos, sino también de las carreras y áreas del conocimiento implicadas. Estos resultados, con todas las variables que implican, revelan la importancia de trabajar desde la lectura y escritura de textos disciplinares, además de situar la práctica de estas competencias desde la transversalidad que implica la formación de profesionales aptos para enfrentarse al mundo laboral actual.

Fundamentación

Literacidad, género y contrato comunicativo

El concepto literacidad, entendido como una práctica letrada vinculada a un marco particular de realización de la lengua, remite necesariamente a un espacio de aprendizaje situado. Este está determinado por las características específicas que posee cada ámbito de realización. En este sentido, siguiendo a Charaudeau (1997), la situación de comunicación, denominada *contrato comunicativo* por el mismo autor, corresponde al espacio en el que se manifiestan ciertas restricciones que definen el *modus operandi* del acto de lenguaje y que determina, simultáneamente, la puesta en escena del discurso. En este mismo orden, el acto de lenguaje se estructura en tres niveles a) nivel situacional de las restricciones, nivel de organización discursiva y nivel de las marcas formales que configuran lingüísticamente la organización del discurso.

Charaudeau, siguiendo a Bajtín, señala que “el sujeto hablante necesita pistas para poder inscribirse en el mundo de los signos, para significar sus intenciones y comunicar (y que sería resultante) del proceso de socialización del sujeto mediante el lenguaje y del lenguaje mediante el sujeto, ser individual y colectivo” (1997:7). En este sentido, la adquisición de las competencias lingüístico-comunicacionales en un área epistémica específica dependerá del contacto que el sujeto mantenga con el contexto de realización, situación que le permitirá asimilar no solo fórmulas lingüísticas o contenidos memorísticos, sino también los conocimientos derivados del uso competente de la lengua. En este punto radica la necesidad de insertar a los estudiantes en el espacio propicio para la adquisición de estas competencias.

Para Charaudeau, el sujeto presentaría tres memorias que le permitirían validar la postura anterior: memoria de los discursos, relacionada con las creencias y saberes acerca del mundo, una memoria de las situaciones de comunicación, encargada de definir las condiciones psicosociales que regulan el intercambio lingüístico y, por último, una memoria de las formas de los signos, que describe las maneras de *decir*, atendiendo a las formas de comportamiento y del lenguaje.

De lo anterior se desprende que el género, como clase de texto, surge de la interrelación de las memorias antes señaladas: “el sujeto social se dota de géneros empíricos y que, a través de las representaciones que tiene por su aprendizaje y su experiencia, las erige en normas de conformidad lingüística y las relaciona con lugares de práctica social más o menos institucionalizadas” (Charaudeau, 1997:9). En esta plano, los géneros discursivos son prácticas sociodiscursivas, reflejo de la esfera social en la cual circulan. Estas prácticas poseen una estructura y una composición más o menos estables de acuerdo con la situación de comunicación de la cual surgen.

Para analizar cualquier género, se deben considerar dos aspectos básicos: la situación de comunicación y la puesta en marcha (Charaudeau, 1997). Desde esta óptica, es posible señalar que la enseñanza de los

géneros exhibe el mismo mecanismo de doble entrada. La situación de comunicación determina algunas restricciones propias de cada intercambio, estas, a su vez, se encuentran determinadas por la identidad de los participantes; por la finalidad, entendida como la intención del acto comunicativo; del propósito, consistido como el objeto temático de intercambio y de las circunstancias materiales que determinan el evento comunicativo. Por otro lado, las puestas en discurso establecen, desde la óptica de la situación de comunicación, las formas institucionalizadas que adoptan diferentes “manera de decir” (Charaudeau, 1997).

En este sentido, el contrato de comunicación debe comprenderse como las condiciones necesarias que posibilitan el intercambio lingüístico en las distintas instancias de comunicación, de modo de que permitan definir, por una parte, las reglas del acto de lenguaje y, por otra, el marco en el cual se produce el discurso.

Lectoescritura y espacio de aprendizaje

La producción del texto escrito no solo involucra comunicación, sino que también permite al sujeto expresar conocimientos, sentimientos o actitudes, creando y recreando los objetos del pensamiento a partir de un contrato comunicativo previamente establecido.

Independientemente de los fundamentos filosóficos y antropológicos que sitúan el lenguaje y sus formas como condiciones de posibilidad de la existencia de significados objetivos, en la práctica de la escritura los individuos no solo indagan contenidos, sino su propio pensamiento, pues, a diferencia de lo que sucede en la comunicación oral, el abismo existente entre emisor y destinatario facilita la reflexión y la autorregulación intelectual. La experiencia pareciera estar siempre mediada por estructuras simbólicas, las que, en palabras de Cassirer (1994), son las encargadas de realizar la síntesis de los fenómenos observados, las cuales, al estar por encima de los objetos del mundo, constituyen el telón de fondo de las representaciones.

Dentro del entorno de tarea, el borrador o “texto provisional” ejercerá una influencia importante en el proceso escritural, pues los investigadores sostienen que las experiencias pasadas de escritura delimitarán lo que se escribirá después, del mismo modo en que el título de un texto restringe su contenido, o bien, en cómo la elección de un determinado vocablo anticipa el léxico que predominará en el escrito.

En consecuencia, en términos de procesamiento cognitivo, la composición de textos entrañará una lucha entre tres fuerzas, a saber, “el texto ya escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo del escritor y los planes de éste para solventar el problema retórico que le plantea la tarea de escritura” (Lennart y Ingegerd, 2000: 25).

Para Bereiter (1980), el paso de la oralidad a escritura constituyó un importante avance en el desarrollo del pensamiento simbólico, en donde los interlocutores que participan del diálogo serán sustituidos por una audiencia remota, lo que implicará necesariamente redefinir los esquemas discursivos de la transacción a los del texto escrito, el cual goza de una estructura organizativa más rígida y autónoma.

Considerando además que se trata de una actividad compleja, Bereiter define distintas etapas en el desarrollo de las habilidades de escritura.

- a) Escritura de la actuación: considera la ortografía, la gramática y otros aspectos técnicos de la redacción.
- b) Escritura comunicativa: escritura pensada en una audiencia determinada.
- c) Escritura unificada: escritura en la cual el autor asume la posición de un lector crítico de su propia producción discursiva.
- d) Escritura epistémica: escritura que funciona como medio para buscar el conocimiento.

En este sentido, se debe considerar la enseñanza de la lectoescritura como una práctica de carácter epistémico, que tiene como fin registrar, representar y entregar información, lo que produce una transmisión de ideas que generan conocimiento. Se puede consignar que este tema es de gran interés en el mundo educativo y académico, pero que no se ha investigado en profundidad. La función epistémica de la escritura, según Iturrioz (2011), se relaciona con su condición de herramienta para generar conocimientos en el aprendiente, y de manera particular en relación con los procesos de apropiación de los conceptos centrales de una asignatura de estudio, a partir de los múltiples usos que se atribuyen a esta herramienta, lo que se expresa en explicaciones, análisis y ejemplos, producto del esfuerzo intelectual que supone garantizar la inteligibilidad de un texto para un lector no presente. De lo anterior se pueden desprender dos tipos de modelo, según estudios de Bereiter y Scardamalia (1987): decir el conocimiento y transformarlo.

La diferencia entre ambos radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que sucede con este a través del proceso de escritura. Se podría suponer que el primer modelo es el imperante entre la

mayoría de los estudiantes, ya que supone una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico, sobre el cual se ha de escribir, y de un género conocido, sin atender exhaustivamente a cómo la creación de un texto supone atender a restricciones complejas. Según este modelo, el texto se genera mediante un mecanismo de asociación automática entre el tema tratado y algunos conceptos relacionados con este, dejando de lado procesos de aprendizaje e investigación más elaborados, pues solo se considera la información más próxima al tópico tratado y a las sugerencias de escritura que este implica. Es un mecanismo que se fundamenta en que el estudiante escribe “las primeras ideas que se le vienen a la mente”, relacionándolas a través de algunos nexos sencillos, sin una mayor elaboración.

La consecuencia más clara de este proceso de escritura se encuentra en la incapacidad de convertir el sistema de producción del lenguaje que han desarrollado los estudiantes para la conversación, en un sistema que permita fundamentar el discurso más allá del modelo conversacional y que logre basarse en un sistema investigativo de relaciones lógicas.

Por el contrario, en el modelo “transformar el conocimiento”, los esfuerzos del alumno se centran en las relaciones entre el contenido de su escrito y las posibles reacciones del lector. Se produce una interacción entre contenido y espacio de lectura, que podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor. De este modo, la redacción se relaciona con el conocimiento, como una herramienta para transformarlo. El esfuerzo de escribir transforma el conocimiento y, al mismo tiempo, la necesidad de atender a las restricciones del conocimiento, transforma al sujeto.

Frente a lo anterior, surge la necesidad de enmarcar el proceso de alfabetización académica en un mecanismo transversal, lo que, en principio, no sería posible si se sigue considerando la utilización de herramientas y esquemas de enseñanza basados en divisiones rígidas entre el ámbito de los hechos y de los valores, entre el área de ciencias y el área de las humanidades y, en definitiva, la división del conocimiento en dos esferas o culturas separadas entre sí, que obedece al primer modelo, “decir el conocimiento”. La alfabetización académica manifiesta que los modos de leer y escribir (buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento) no son los mismos en todos los ámbitos, lo que va en contra de la tendencia que considera que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre; por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean, a quien se inicia en ellos, nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2005).

Es en este escenario, en donde se puede detectar el principal déficit en el tránsito desde la educación secundaria a la educación superior. Una de las competencias asociadas a requisitos de ingreso a la educación superior, y que se puede considerar como una de las áreas de preparación deficientes, es la lectoescritura. Para considerar este aspecto epistémico como una falencia en el contexto académico universitario, se pueden tomar como referencia algunos estudios en torno a la comunicación académica desde el ámbito disciplinar, los que se refieren a la universidad como una comunidad, cuyos miembros deben interactuar para coconstruir el conocimiento a la vez que transmitirlo.

El óptimo desarrollo de este proceso se alcanza en la medida en que los estudiantes comparten normas y procedimientos, que en muchas ocasiones desconocen. La clave de la potencialidad epistémica del proceso de escritura reside en lograr relacionar el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el contexto que condiciona la redacción (conocer al destinatario y a partir de ello, desarrollar el propósito de escritura). Así se puede producir y transformar efectivamente el conocimiento a través de la comunicación escrita.

En conclusión, la literacidad constituye un complejo proceso en el cual deben operar las condiciones que cada contexto de aprendizaje requiere para su máxima adecuada expresión.

Rol social de la escritura y la lectura

Todo acto de lenguaje, como señala Charaudeau (2006), debe considerarse dentro de una situación de comunicación específica que es la que le da forma y sentido a ese acto de comunicación. En este sentido, se debe entender el concepto *situación de comunicación* como el espacio en el que los interlocutores comparten su experiencia comunicativa:

Una situación de comunicación se define por las respuestas a las cuatro preguntas que constituyen sus componentes, a saber: “Se comunica ¿para decir qué?”, cuya respuesta define la finalidad o la visión de todo acto de comunicación; “¿Quién” comunica con “quién””, cuya respuesta determina la identidad de los participantes en el intercambio; “Se está allí para comunicar ¿a propósito de qué?”, cuya respuesta define el propósito, el tema, que constituye el objeto del intercambio entre los dos

interlocutores: en fin, “¿En qué "circunstancias" se comunica?, cuya respuesta permite tomar en cuenta las condiciones materiales y físicas en las cuales se desarrolla la comunicación.

En cuanto a la lectura y la escritura, en su rol social, constituyen nuevas prácticas letradas, que deben ser desarrolladas y guiadas por la propia comunidad de práctica (Lave y Wegner, 1991), considerando, para ello, diversos enfoques, a saber, discursivo, sociocultural y cognitivo, dado que la lectura y la escritura posibilitan el acceso al conocimiento, permitiendo su (re)construcción debido al carácter reflexivo que implica la formación académica en todo ámbito epistémico.

Lo anterior entraña el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de participación activa en una comunidad discursiva, a partir del conocimiento y del empleo de las reglas de uso que ofrecen los componentes del sistema, de la apropiación de las prácticas discursivas que le son propias, y de las características del contrato comunicativo que establecen las partes (Charaudeau, 2006), dado que la lectoescritura como práctica social, debe desarrollarse en un contexto específico (Castellanos Ribot, 2005).

En este sentido, el lenguaje –en su condición social– puede ser especificado como un discurso propio de una capa específica de la sociedad dentro de un sistema social dado en un tiempo específico (Bajtín, 1982). De acuerdo con esto, en un determinado momento de la vida, cada generación en cada nivel social tiene su propio lenguaje, que se convierte en propio cuando el hablante o escritor lo desarrolla con su propia intención.

El discurso de cualquier grupo social o comunidad incluirá un repertorio de géneros especializados sobre el uso de la lengua, como, por ejemplo, artículos científicos, ensayos o informes. Algunos de estos géneros desempeñan funciones particulares en las comunidades en las que son utilizadas. A estos grupos se les ha llamado comunidades discursivas.

Según Swales (1990), un género abarca un conjunto de eventos comunicativos que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la esencia del género. Los propósitos conforman también la estructura esquemática del discurso, lo que a su vez define la elección del contenido y del estilo. Los ejemplares de un mismo género exhiben grados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva.

Respecto a lo anterior, se entiende la concepción del alumno como eje de los procesos de aprendizaje que se extiende desde su interpretación individual a la de miembro de una comunidad discursiva (Gil Martínez, 2012), y así se transforma en un sujeto que hace uso de una serie de géneros propios de su disciplina o ámbito laboral para comunicarse.

Las características planteadas por Swales (1990) como requisitos para que una comunidad discursiva pueda considerarse tal son: debe estar orientada al logro de unos objetivos públicos ampliamente consensuados; tiene determinados mecanismos de comunicación entre sus miembros; utiliza esos mecanismos de participación prioritariamente para proporcionar información y retroalimentación; es poseedora de uno o más géneros para el logro comunicativo de sus fines; junto a los géneros que le son propios, dispone de una terminología específica, y está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria.

En este sentido, la comunidad discursiva debe orientarse a la inmersión de sus estudiantes en dichas particularidades discursivas a fin de desarrollar en estos una manera de aprender, de comunicarse y de transmitir el conocimiento dentro de la comunidad misma.

La experiencia de una práctica situada: intervención metodológica en la Universidad Santo Tomás de Chile

La investigación realizada –cuyo eje transversal consiste en explicar las causas de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), y en este caso particular, evidenciar las razones por las cuales los alumnos no entienden lo que leen– comprende dos grandes etapas proyectadas para los años 2012 y 2013. Para la primera de ellas se realizó una selección de carreras que serían intervenidas desde las asignaturas transversales, de tipo general, orientadas a la lectura y al desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita. La primera de ellas tiene como objetivo general la lectocomprensión; la segunda, la escritura y la comunicación oral en el contexto académico.

Las carreras seleccionadas fueron: Enfermería, Medicina Veterinaria,² Psicología, Geología, Agronomía, Fonoaudiología, Contador Público y Auditor e Ingeniería Comercial en el curso de lectocomprensión; psicología y medicina veterinaria en el de comunicación oral y escrita. Posteriormente, se analizaron los planes curriculares de las distintas carreras a fin de diseñar un plan estratégico de aproximación a los géneros discursivos recurrentes en cada una de ellas.

Una vez definido el género discursivo de las carreras, se elaboró una actividad específica para cada una de las asignaturas. En lectocomprensión, se abordó la lectura disciplinar mediante la confección de un portafolio de lectura, el que serviría para poner de relieve las evidencias que permitirían, por una parte, detectar las principales falencias en competencias genéricas de comprensión lectora y, por otra, detectar el acercamiento a la lectura de especialidad, como una competencia específica. Para la asignatura Desarrollo de Habilidades Comunicativas, la actividad se centró en la escritura académica. En esta actividad se abordó la escritura desde la concepción lectora, vista como una herramienta epistémica generadora y transformadora del conocimiento.

En ambos casos, se aplicó un test de entrada y uno de salida, a fin de determinar el impacto de la intervención en la muestra de alumnos seleccionada. Además, al grupo control se le aplicó una encuesta de percepción a fin de obtener información relevante relacionada con el programa de intervención y las representaciones particulares del alumnado en torno al proceso lector y el proceso de aprendizaje; esta encuesta se estructuró en dos partes, una de preguntas cerradas y otra de preguntas abiertas. Además, a los docentes involucrados se les sometió a una entrevista semiestructurada a fin de medir el impacto de la actividad de acercamiento a la lectura de tipo disciplinar y obtener información acerca de la intervención misma como modelo pedagógico replicable en asignaturas de especialidad.

Actividad aplicada en la asignatura de lectocomprensión

El portafolio de lectura se realizó en diferentes etapas y consideró diversos procesos:

Primera etapa:

Entrega de un texto disciplinar a los alumnos. Principalmente se trabajó con artículos científicos o *papers* académicos; junto con ello, se proporcionó una guía de orientación para la lectura. Esta consistía en una serie de preguntas relacionadas con el paratexto y con el contenido temático del artículo; la particularidad de estas consistió en concebir el texto como unidad global, evitando realizar preguntas en las que se precisaran detalles de una parcela de aquel. El fundamento teórico de estas es acercar a los estudiantes el contexto de realización del escrito como forma de suplir los vacíos que estos pudiesen tener en relación con la lectura.

Segunda etapa:

Prelectura. Se concentró básicamente en evaluar el interés del contenido, determinar la estructura general e idea global del texto. Para este, se determinó realizar una aproximación cognitiva y metacognitiva del escrito, con la finalidad de que los estudiantes autorregulen en su proceso lector.

Lectura analítica. Esta consistió en la realización de las siguientes operaciones, subrayado, toma de apuntes y selección de palabras clave. La finalidad de este proceso consistió en acercar a los alumnos a las líneas informativas fundamentales del documento y orientar, al mismo tiempo, el proceso lector.

Síntesis gráfica. Este consistió en la elaboración de un mapa conceptual u otra forma de representación de la información fundamental del artículo, a fin de fijarla y mejorar el proceso de comprensión.

Redacción de resumen. Se consideró de especial relevancia como mecanismo que permitiera relacionar la lectura con la escritura, vínculo que sería evidenciado entre el test de entrada en el que se midió únicamente comprensión lectora y la prueba de salida del curso, que evaluó el proceso lector a través de la escritura, cuyo eje central era evidenciar el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Elaboración de un glosario con términos de la especialidad. La finalidad de esta herramienta consistió en acercar a los estudiantes a los tecnicismos que resultarían ser desconocidos y que, por lo mismo, provocarían problemas de comprensión en los niveles micro y macro.

Tercera etapa:

Elaboración de un comentario a partir de la lectura del texto inicial. Se decidió la inclusión de un comentario, puesto que, como herramienta de aprendizaje, resulta muy provechoso, dado que -para su realización- se requieren de procesamientos lectores de nivel superior, tales como inferir, sintetizar, interpretar, analizar críticamente, entre otros.

²Ciencias Veterinarias o Veterinaria.

Actividad aplicada en la asignatura de comunicación oral y escrita

La actividad de esta asignatura se basó en la lectura de un artículo científico y en la escritura de un *paper* académico y un ensayo. Esta intervención se desarrolló en varias etapas y contempló, a su vez, diversos procesos:

Primera etapa:

Lectocomprensión y análisis de un *paper* académico. Esta actividad retoma el proceso iniciado en la asignatura de lectocomprensión y tiene por objetivo reconocer la estructura, estilo y características discursivas de un artículo científico asociado a una disciplina en particular.

Elaboración de un resumen. Se decidió incorporar el resumen como herramienta epistémica, pues permite sistematizar, por un lado, las técnicas de lectura-aprendizaje de la asignatura anterior y, por otro, los contenidos fundamentales del *paper* seleccionado.

Segunda etapa:

Redacción de un texto en formato *paper* bibliográfico según normas y estilos disciplinares específicos. Esta etapa comprende la elaboración de un *paper* de tipo bibliográfico; su finalidad es incorporar la documentación como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este constituirá el marco inicial para la etapa siguiente.

Tercera etapa:

Redacción de un ensayo. La última etapa del proceso de intervención consistió en la realización de un ensayo, el que se elaboró a partir de la documentación recogida en el *paper* académico.

Desde el punto de vista correlacional-exploratorio, esta investigación centra sus objetivos en determinar la incidencia de la lectura comprensiva en la escritura de calidad como evidencia de un saber adquirido. Para determinar este vínculo se aplicaron dos tests en la asignatura de lectocomprensión y dos en la de comunicación oral y escrita. Estos sirvieron para analizar y determinar, por una parte, el impacto de la intervención en cada una de las asignaturas como procesos aislados y, por otra, el correlato existente entre la lectura y la escritura como procesos generadores y transmisores de conocimientos. Para ello, se aislaron la prueba inicial diagnóstica del curso de lectocomprensión y la evaluación final de producción de la asignatura de comunicación oral y escrita.

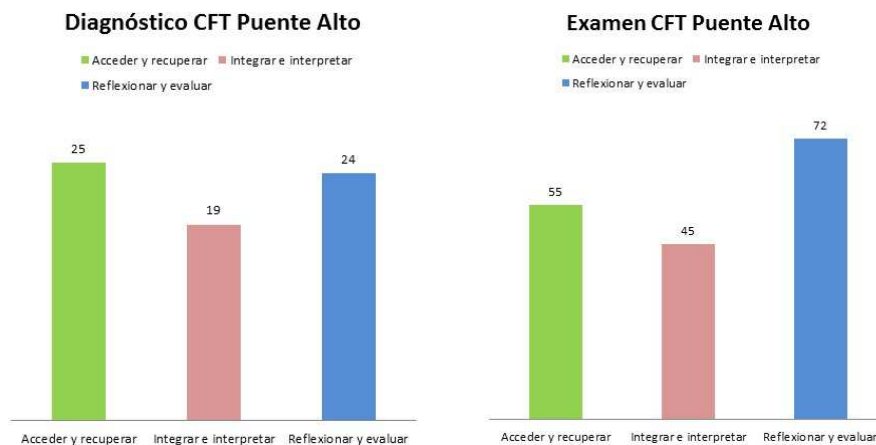
Esta etapa se realizó sobre la base de un test de lectura de preguntas cerradas en el curso 1 y uno de preguntas abiertas en el 2.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, es relevante destacar la consistencia entre estos y los actuales planteamientos en torno a la adquisición de competencias y su relevancia en cuanto al acceso al *episteme*; situación que pone de relieve el desarrollo de estas competencias y la adquisición, construcción, reconstrucción y difusión del conocimiento.

Los resultados obtenidos se desglosan en las siguientes competencias acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar en los ejes de lectura y escritura. El periodo abarcado corresponde a los años 2012 y 2013.

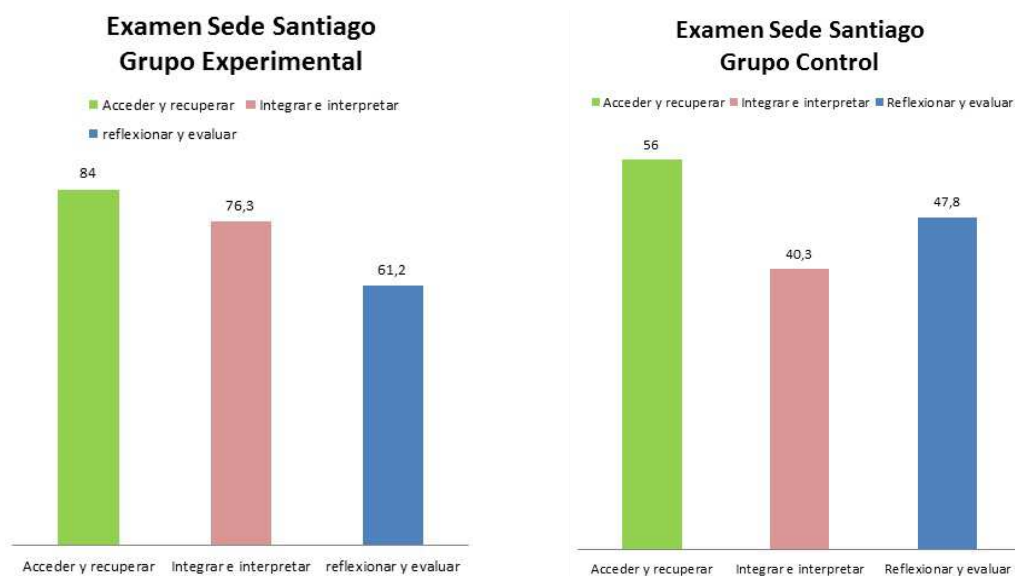
En el Centro de Formación Técnica, se evaluaron las competencias comunicativas al inicio y al término de la intervención.



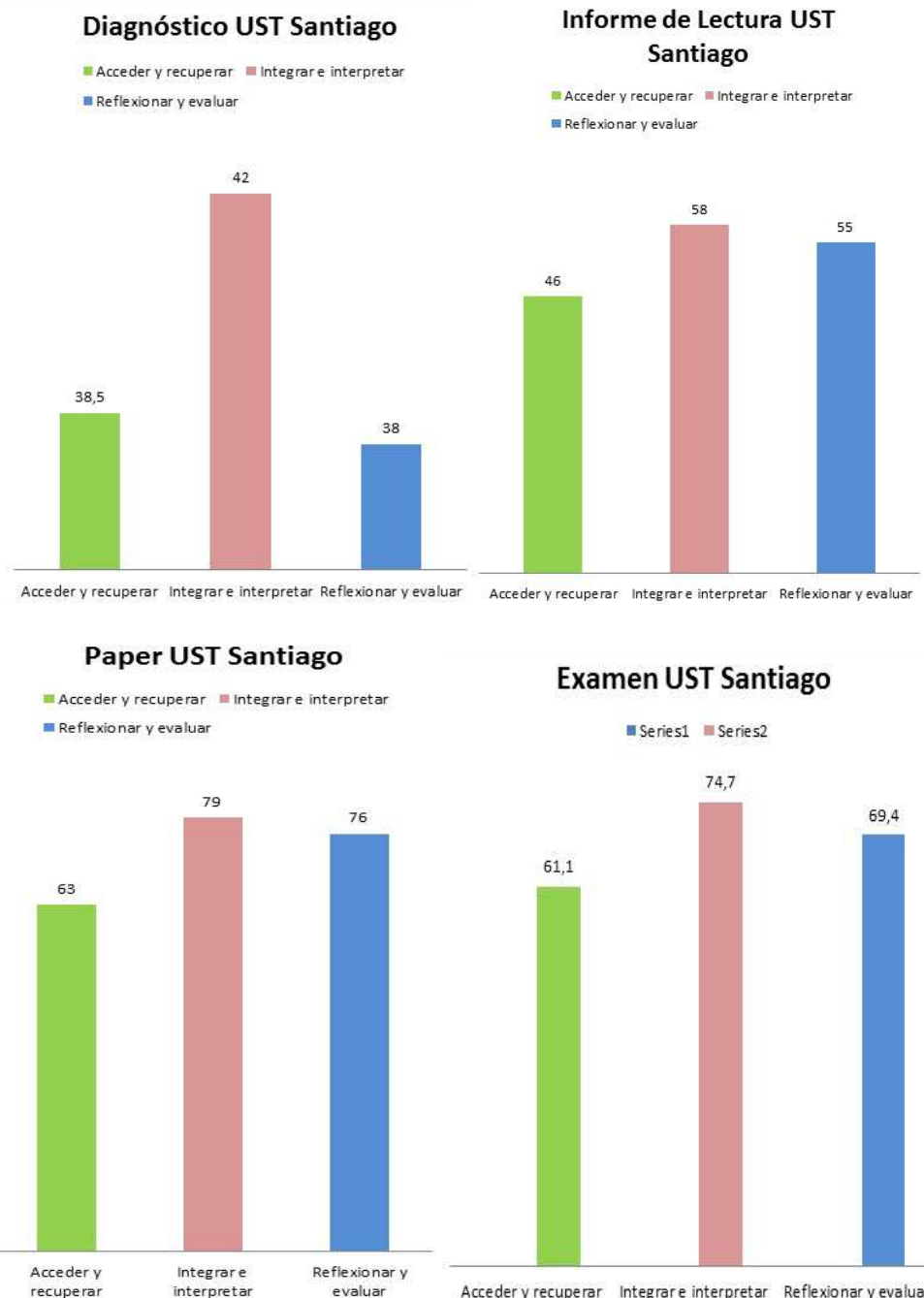
Como se puede observar en los gráficos 1 (Diagnóstico CFT Puente Alto) y 2 (Examen CFT Puente Alto), la primera habilidad de lectura, el acceder y recuperar, muestra un aumento de 30 puntos porcentuales; la segunda, integrar e interpretar, un aumento de 26 puntos porcentuales; en cuanto a la habilidad reflexionar y evaluar esta muestra un aumento significativo de evolución de 48 puntos porcentuales.

En la Universidad, sede Santiago, las competencias se midieron al inicio, al término y en el periodo intermedio entre estas dos evaluaciones.

En cuanto a las competencias requeridas en la universidad, entendida como institución de generación de conocimientos, este proceso de intervención se orientó hacia el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicacionales más duras, relacionadas con la lectura de *paper*. Se debe destacar que para medir el impacto motivacional dentro del alumnado, se dividió al grupo experimental en dos bloques, uno de ellos trabajó *paper* y el otro informe de lectura. Llama la atención que el documento más complejo logre estadios de desarrollo más importantes que el informe de lectura, género académico de menor complejidad que el anterior; la respuesta se encuentra, indudablemente, en el campo de la cognición y la motivación, en la pertenencia académica que provee este género especializado. Los resultados de esta intervención son los siguientes para el periodo 2012 (marzo-julio), grupos control y experimental:



Como se observa en los gráficos 3 (Examen Sede Santiago - Grupo Experimental) y 4 (Examen Sede Santiago - Grupo Control), los resultados del grupo experimental y control presentan diferencias relevantes. El grupo experimental logra mejores resultados en las tres competencias evaluadas; en acceder y recuperar, la diferencia es de 18 puntos porcentuales; mientras que en integrar e interpretar esta diferencia sube a 36 puntos porcentuales; por último, la diferencia que se observa en la competencia reflexionar y evaluar es de 13,4 puntos porcentuales.



En los gráficos 5 (Diagnóstico UST - Santiago) y 8 (Examen UST - Santiago) podemos observar un aumento de 22,6 puntos porcentuales en la competencia acceder y recuperar; en la competencia integrar e interpretar, el aumento es de 32,7 puntos porcentuales; por último, en la competencia reflexionar y evaluar, el aumento es de 31,4 puntos porcentuales.

Es conveniente señalar que estos gráficos se presentan en el orden en que se han realizado las diferentes actividades situadas, desde el diagnóstico hasta el examen. Además, como se observa en los gráficos de *paper* e informe de lectura (actividad que se realizó de manera diferenciada entre los estudiantes del grupo experimental), gráficos 6 (Informe de Lectura UST - Santiago) y 7 (Paper UST - Santiago), los resultados también revelan que la representación del género y la proximidad de este al área epistémica de los estudiantes es un componente motivacional fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias lingüísticas dentro del alumnado. Las diferencias en los resultados académicos de los

alumnos en estas son las siguientes: acceder y recuperar, 17 puntos porcentuales; integrar e interpretar, 21 puntos porcentuales; y 21 puntos porcentuales en reflexionar y evaluar.

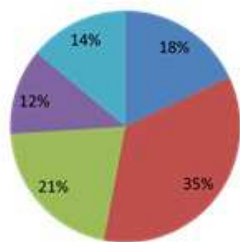
En cuanto a los resultados de percepción, estos son los siguientes:

Los resultados de las encuestas de percepción realizada a los estudiantes intervenidos fueron analizados y clasificados en tres áreas fundamentales, los cuales se detallan a continuación:

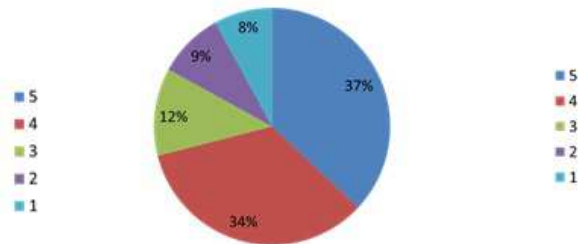
Área preparación para la escritura:

En cuanto a la valoración de preparación al proceso de escritura, en el cual se incluye la lectura y análisis de documentos académicos, junto con la reescritura de los mismos, los consultados calificaron este ítem como alto o muy alto en un 53%. Por otra parte, los estudiantes, al ser consultados en relación con el grado de motivación para escribir temas a asociados a su carrera, este porcentaje se elevó a un 71%, aspecto relevante en cuanto a los resultados de aprendizaje que se obtienen.

Aporte de la lectura de documentos académicos en el proceso de lectura

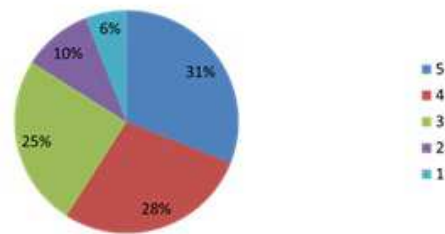


Motivación para escribir temas asociados a mi carrera



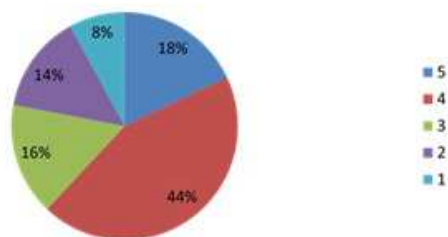
Con respecto al nivel de dificultad en los textos solicitados a los alumnos, este fue calificado como alto o muy alto por un 59% de los encuestados, aspecto que es determinante en cuanto a cómo los estudiantes enfrentan las tareas de escritura asociadas a componentes disciplinares, considerando las etapas en su producción y el proceso de acompañamiento en cada una de estas.

Grado de dificultad en la escritura de un paper académico



En relación con los componentes paratextuales de orden académico, es decir, aspectos formales y elementos de citación, un 62% de los alumnos calificó como alto o muy alto el nivel de conocimiento adquirido en cuanto al estilo de referencia que les corresponde utilizar. Este aspecto es sumamente relevante en relación con el sentido de pertenencia que los alumnos adquieren para con su área del conocimiento y que le permiten optimizar el desarrollo de los procesos lectoescriturales.

Grado de conocimiento adquirido sobre el formato de referencia asociado a mi disciplina



Conclusiones

El estudio parte de una interrogante surgida de la experiencia académica de sus autores: ¿por qué los estudiantes universitarios no entienden lo que leen? Este fenómeno acarrea una dificultad que se percibe en el desempeño académico de los alumnos en general. Para abordar esta dificultad, es necesario responder a la interrogante antes citada y para esto se debe contextualizar esta dificultad. Los estudiantes universitarios no entienden lo que leen porque en esta nueva etapa de estudio se enfrentan a una cultura académica desconocida: tipos de texto específicos con diferentes normas disciplinares que comprometen la utilización de herramientas específicas para esta etapa de estudio, en la que ya no basta con localizar información puntual de un tema determinado y trasladarlo a un nuevo documento, sino que es necesario inferir, interpretar, reflexionar y evaluar la información para transformar el conocimiento. En este punto se percibe la carencia de estas herramientas, lo que trae como consecuencia que la forma de evaluar en la docencia universitaria, muchas veces, se adecue a esta realidad y no sea percibida como algo nuevo, sino como una réplica de un formato educativo que solo busca repetir información básica sin reflexión, lo que finalmente se traduce en evaluaciones que no se corresponden con la exigencia de los contenidos tratados en una cátedra.

Luego de realizar el estudio mencionado, y tomando como fundamento que el objetivo de este fue determinar las competencias lectoescriturales que poseen los alumnos al ingresar a la educación superior y establecer, a partir de la lectura y la escritura situada, qué competencias requieren los estudiantes para mejorar su rendimiento académico, se logró establecer una estrategia metodológica de intervención que incorporó un diseño de acompañamiento de lectura, basado en aspectos cognitivos y metacognitivos, que según los resultados expuestos, se acerca a una correspondencia entre el proceso desarrollado durante el semestre con las respectivas evaluaciones, cuyo objetivo es entregar herramientas para fomentar la autonomía, la reflexión y la capacidad de transformar el conocimiento en los alumnos.

Por otro lado, desde la óptica de la literacidad surge también la urgencia de abordar la formación de las competencias comunicativas y lectoras desde el ámbito de formación profesional, en el entendido de que estas formas particulares contribuyen en la adquisición y transmisión del conocimiento y la pertenencia a una comunidad en particular, como resultado de un estado de motivación que incide positivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. En Lee Gregg y Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing* (73-93), New Jersey: L. Erlbaum associates.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Björk, L., Blomstrand, I., Lomas, C., y Tusón Valls, A. (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1994). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Castellanos Ribot, M. (2005). *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro. Las prácticas sociales de lectura, 45-80.

- Charaudeau, P.(2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas. *Opción (Maracaibo)*, 49.
- .(1997). La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual.*Revista Réseaux* Universidad de Paris, 81.
- . (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Madrid: CEPLI.
- Escoriza, N. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gil Martínez, M. (2012). Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12.
- Gerbaudo, A., Riestra, D., Manni, H., Palachi, C., Götte, M., y Torti, E. (2006). *Lecturas y escrituras: fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: UNL.
- Itturioz, G. (2011). Aprender ciencia mediante la escritura. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lave, J. y Wagner, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lennart, B. y Ingegerd, B. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pérez Juliá, M. (1998). *Rutinas de la escritura: un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Leyre, R. d. (2011). *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Portal Editions.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Pontificia Univ. de Comillas.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis, english in academic and research settings*. Cambridge: University Press.

Mery Pereda Sobarzo obtuvo el grado de magíster en Letras con mención en Lingüística en el año 2005 en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es la Coordinadora Nacional de Lenguaje de las Instituciones Santo Tomás, dependiente de la Vicerrectoría Académica. Además, es docente de las cátedras de Lectura y Escritura en la Dirección de Formación General en el área de lectura y escritura.

Carolina Cereceda Triviño obtuvo el grado de licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad de Chile en el año 2008. Es Coordinadora de Lenguaje de la sede Ejército en la Universidad Santo Tomás. Además, se desempeña como docente de las cátedras dependientes de la Dirección de Formación General en el área de lectura y escritura.

Jorge Martínez Silva obtuvo el grado de magíster en Filosofía en la Universidad de Chile en el año 2011. Se desempeña como docente de las cátedras dependientes de la Dirección de Formación General en el área de lectura y escritura.

APRENDER Y APREHENDER LA PROPIA LENGUA COMO SI SE TRATARA DE UNA LENGUA SEGUNDA

Claudia Picone

claudia_picone@hotmail.com

Miriam Griszka

mirgriszka@hotmail.com

Escuela Naval Militar

Río Santiago - ARGENTINA

Resumen

Al enfrentarse con el desafío de los estudios universitarios, la actuación de los alumnos pone en evidencia dificultades en el uso de la lengua materna. El desarrollo fragmentado de las competencias lingüísticas interfiere directamente en el aprendizaje y el éxito en el estudio.

El objetivo de este artículo es exponer la parte práctica de un proyecto de investigación que busca concientizar a los alumnos sobre la importancia de la comprensión y uso de la propia lengua escrita y oral, abordando el aprendizaje tal y como si se tratara de una lengua segunda.

La recolección de un corpus de discurso escrito y oral durante el período de ingreso de cadetes a la Escuela Naval Militar (ESNM) permitió detectar algunas de las dificultades lingüísticas más frecuentes. A partir del diagnóstico inicial, se diseñan ejercicios prácticos destinados a superarlas. En una primera etapa, se aborda el desarrollo de la habilidad lectora a través de diversas técnicas de lectura comprensiva. Este primer momento es seguido de la ejercitación de recursos gramaticales y ejercicios de uso de la lengua. Una discusión metalingüística final se lleva a cabo con el objeto de generar conciencia sobre la posible transferencia de lo aprendido a otros ámbitos académicos. A través de este mecanismo, se aspira a mejorar el desempeño comunicativo a corto y largo plazo.

Palabras clave: propia lengua como lengua segunda - lectura comprensiva - discusión metalingüística

Introducción

Al enfrentarse con el desafío de los estudios universitarios, la actuación de los alumnos pone en evidencia dificultades en el uso de la lengua materna. El desarrollo fragmentado de las competencias lingüísticas interfiere directamente en el aprendizaje y el éxito en el estudio.

Dificultades tales como la falta de habilidades para expresar ideas con vocabulario adecuado o usar elementos para elaborar un discurso fluido con cohesión lingüística son algunos de los problemas más notorios detectados en alumnos que han egresado del nivel secundario. Una de las consecuencias directas de las falencias descritas anteriormente es la carencia de las herramientas necesarias para descifrar la idea central de un texto y su comprensión en líneas generales.

El objetivo de este trabajo es exponer la parte práctica de un proyecto de investigación que busca concientizar a los alumnos sobre la importancia de la comprensión y uso de la propia lengua escrita y oral, abordando el aprendizaje tal y como si se tratara de una lengua segunda.

La recolección de un corpus de discurso escrito y oral durante el período de ingreso de cadetes a la ESNM permitió detectar algunas de las dificultades lingüísticas más frecuentes, tales como pobre uso de conjunciones y vocabulario limitado. A partir del diagnóstico inicial, se diseñan ejercicios prácticos destinados a superar dichas dificultades. El presente trabajo tiene como finalidad proporcionar ejemplos de técnicas de lectura comprensiva que colaboren con la tarea docente y ayuden al alumno a mejorar su desempeño en esta área.

En una primera etapa, se aborda el desarrollo de la habilidad lectora a través de diversas técnicas de lectura comprensiva. Proponemos asimismo que se complemente el trabajo áulico con una discusión grupal a fin de concientizar sobre el tejido interno de los textos (coherencia y congruencia discursiva) con la intención de que los alumnos transfieran las técnicas ejercitadas a todas las materias. A través de este mecanismo, se aspira a mejorar el desempeño comunicativo integral a corto y largo plazo.

Marco teórico

Hasta los años 60, la lengua fue considerada como materia de conocimiento y se suponía que un individuo que supiera la fonética, la ortografía, la sintaxis y el léxico de una lengua podía ser un experto usuario de la misma. No fue sino a partir de esta década, con las ideas aportadas por filósofos como Austin, Searle y Wittgenstein, que comienza a “ponerse énfasis en el *uso* de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola” (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 83). (El énfasis pertenece al autor).

Hymes (1967, citado en Cassany *et al*, 1994: 85) introdujo el concepto de competencia comunicativa, que hace referencia a la necesidad de conocer no solo la gramática de una lengua para poder comunicarse, sino también dominar cómo usarla apropiadamente en distintas situaciones sociales.

Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente *enfoques comunicativos*. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Seguramente el más conocido es el sistema *nacional funcional*, promovido por el Consejo de Europa, que ha generado cursos multimedia bastante conocidos en nuestro país como el inglés *Follow me* o el catalán *Digui, digui* (1984) [...] (Cassany *et al*, 1994: 86) (El énfasis pertenece al autor)

Girón y Vallejo (1992: 14, citado en Rincón Castellano, 2012) definen: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

Según mencionan Cassany *et al*, (1994: 86), en Europa, a principios de los años 90, los planteamientos comunicativos llegaron a todos los niveles educativos y la mayoría de las propuestas didácticas de lengua incorporaron esta visión.

En nuestra opinión, considerando el problema detectado en el diagnóstico inicial realizado por las participantes de este proyecto, estas tendencias no han sido utilizadas en la misma proporción en Argentina.

Las cuatro macrohabilidades

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades lingüísticas, (también denominadas macrohabilidades) que el individuo debe usar apropiadamente para comunicarse en forma eficaz en distintas situaciones.

El nombre de macrohabilidades se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación de otras destrezas también lingüísticas pero más específicas y de orden inferior, que se denominan microhabilidades.[...] Dentro de la habilidad de leer podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estas tres microhabilidades forman parte de la macrohabilidad de la comprensión lectora (Cassany *et al*, 1994: 88).

En referencia a los distintos tipos de analfabetismo, Döbert (2000: 20, citado en Uría Fernández, 2005) sostiene que “la doctrina distingue entre, por un lado, el analfabetismo primario y secundario y, por

otro, el analfabetismo absoluto y funcional. Se habla de analfabetismo primario cuando se trata de un analfabeto que nunca ha aprendido a leer o a escribir”.

Por otro lado, Boesch y Koebnick. (1965: 17, citado en Uría Fernández, 2005) expresan que “el analfabetismo secundario se presenta cuando una persona ha aprendido a leer y a escribir, con más o menos éxito, pero con el paso de los años ha olvidado esa capacidad”.

Döbert (2000: 20, citado en Uría Fernández, 2005), dice que “el analfabetismo absoluto, como su propio nombre indica, se refiere a aquellas personas que no saben leer ni escribir”.

Por último, el analfabeto funcional es, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO), la persona que si bien sabe leer y escribir frases sencillas, no domina la lectoescritura de tal manera que le permita usarla para su beneficio ni en el de su comunidad.

La UNESCO también incluye en la idea de analfabeto funcional aquel individuo que cuenta con conocimientos básicos de aritmética.

Es analfabeto funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (UNESCO 1978: 27, citado en Uría Fernández, 2005).

Podemos preguntarnos cómo surge el analfabeto funcional. Cassany et al (1994), consideran que probablemente el analfabeto funcional surge como consecuencia de que la escuela tradicional ha hecho hincapié en la enseñanza de las microhabilidades más superficiales, o sea aquellas que tienen “como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas” (Cassany et al, 1994:195). Además, las actividades propuestas por algunos maestros para testear la comprensión del texto por parte de los alumnos “olvidan el aspecto más importante de la lectura, es decir, que leer significa comprender” (Cassany *et al*, 1994: 197).

Opuesto al analfabeto funcional podemos describir al lector competente como aquel individuo que adapta su forma de leer a cada situación y utiliza distintas microhabilidades de lectura selectivamente. Al controlar su proceso de lectura y elegir estrategias adecuadas al texto y a los objetivos de lectura, obtienen una comprensión profunda del texto.

En cambio, los lectores con déficit de comprensión “son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y *ciega*, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales”. (Cassany *et al*, 1994: 203) (El énfasis pertenece al autor)

El modelo interactivo

Varios libros (Alonso y Mateos, 1985, Solé, 1987 y Colomer y Camps, 1991, citados por Cassany *et al*, 1994) describen distintos modelos de comprensión lectora: ascendentes, descendentes e interactivos propuestos para explicar el proceso de lectura comprensiva.

Aquí nos referiremos sólo al modelo interactivo que “sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. [...] Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto” (Cassany et al, 1994: 204).

Durante la lectura, entonces, el lector verificará o rectificará esta hipótesis, produciéndose una ínter actuación entre lo que ya sabe y lo nuevo expresado en el texto. El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión. Este complejo proceso interactivo de lectura culmina cuando el lector logra formar una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado.

Dentro de la formulación de hipótesis podemos distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la predicción, la inferencia.

Ejercicios para desarrollar microhabilidades de comprensión

Según Cassany et al, (1994: 209) “las diversas tendencias didácticas y los diferentes contextos educativos (primera lengua, lengua extranjera, alfabetización de adultos, etcétera) han propuesto líneas de actuación variadas y complementarias, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras del alumno”.

El Marco Europeo de referencia (2001, citado en Guevara Moya, Bilbao Carballo, Cárdenas Marrero y Delgado Knight, 2011), considera estos tipos de lecturas:

Lectura globalizada (skimming): pasar la vista por un texto, conformándose con captar la esencia; generalmente, es así como uno lee el diario.

Lectura focalizada (scanning): buscar uno o varios datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información, por ejemplo, cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo.

Lectura extensiva: leer textos largos, buscando una comprensión global, por ejemplo, cuando se lee una novela en la lengua materna (L1). Este tipo se suele emplear para desarrollar la fluidez.

Lectura intensiva: leer textos para extraer información específica, por ejemplo, cuando se lee el libro de texto. Este tipo se suele emplear en la L1 para aumentar la corrección.

Lectura crítica: leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por el alumnado.

Autores como Grellet (1981) y McDowell (1984, citado en Cassany et al, 1994: 206) han elaborado ejercicios con el objeto de que los alumnos desarrollen y aprendan a aplicar las destrezas arriba mencionadas.

Microhabilidades

Inferencia

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. [...] Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido (Cassany *et al*, 1994: 218).

Los ejercicios de inferencia apuntan a que el alumno tome conciencia de cuánto puede ayudarlo el contexto para darse cuenta del significado de palabras que desconoce. También ayudan a que comprenda las relaciones léxicas que le dan coherencia a un texto, y así guiar al alumno para que logre inferir significado. Grellet (1981) en su libro *Developing Reading Skills* presenta distintos ejemplos de diversos tipos de ejercicios para desarrollar esta habilidad, tales como encontrar sinónimos dentro de un texto, completar blancos, etcétera.

Ideas principales

Un lector experto es capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. [...] Esto significa que los lectores tienen que poder comprender las ideas principales, pero también la estructura o la forma del texto, así como leer entre líneas, según convenga. (Cassany et al, 1994: 219) (El énfasis pertenece al autor)

Grellet (1981) propone ejercicios donde el alumno debe conectar sujetos y acciones por ellos realizadas, encontrar referentes anafóricos, etcétera.

Estructura y forma

Más allá del contenido explícito, los aspectos formales del texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.) ofrecen un segundo nivel de comprensión que afecta a la construcción lingüística del escrito. (Cassany et al, 1994: 220)

Ejemplo: Grellet (1981: 94) propone que los alumnos encuentren una oración que no corresponda dentro de un párrafo dado. El objetivo de dicha actividad es obligar al estudiante a descubrir el tema del párrafo y considerar si todas las oraciones del mismo se relacionan con él. Los alumnos, entonces, deben reflexionar sobre la cohesión lingüística del texto.

Autoevaluación.

El fin último de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante, sea la meta comprensión. La meta comprensión puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la

habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada. Mayor, Suengas y Gonzáles (1995, citado en Reyes Palacios, 2014: 36).

Metodología y objetivos propuestos

Es sabido que, en esencia, el profesor de la lengua extranjera debe concentrar sus esfuerzos en que los alumnos desarrollen cinco habilidades claves para lograr una comunicación satisfactoria. Ellas son: comprensión lectora, expresión oral, buen uso de gramática y vocabulario de la lengua, comunicación escrita y comprensión auditiva. El alumno debe comprender textos escritos, interpretar audio y expresarse correctamente.

Como parte del proyecto de investigación en el que participamos, se han diseñado ejercicios prácticos de comprensión lectora en lengua española basados en teorías metodológicas aplicadas en la enseñanza del idioma extranjero. Con ello se busca que el alumno logre desarrollar, enriquecer y/o afianzar su competencia lectora.

Gracias a la colaboración de colegas que trabajan en la Escuela Naval Militar, y debido a la inexistencia de una materia específica orientada hacia el aprendizaje del español, se han usado en esta investigación textos propios de diversas asignaturas con el fin de elaborar ejercicios de lectura comprensiva con enunciados de problemas matemáticos, textos sobre historia y liderazgo creativo.

A continuación se describen algunas de las técnicas que son utilizadas frecuentemente en clases de inglés y que aquí han sido aplicadas a textos en español con el objetivo de guiar a los alumnos hacia el desarrollo de la habilidad de comprender diferentes tipos de texto con diversos grados de dificultad.

Algunas técnicas utilizadas para evaluar comprensión lectora

Técnica 1: Preguntas

Ur, P (1996) nos da un ejemplo para mostrarnos qué tipo de preguntas son las adecuadas y cuáles no lo son para testear comprensión. Recurriremos a un ejemplo similar en castellano para mostrar el correcto diseño de preguntas para comprobar comprensión de textos leídos.

Ejemplo 1 (uso de preguntas inapropiadas).

Lea el texto y conteste las siguientes preguntas:

Ayer vi al palgayo flestorgolleando en la branca. Parecía muy chanado, entonces no lo jorté, sólo lo depléquismente. Tal vez más tarde el palgayochesará y podré rangar con él.

1. ¿Qué estaba haciendo el palgayo y dónde estaba?
2. ¿Qué tipo de palgayo era?
3. ¿Por qué el narrador decidió no jortearlo?
4. ¿Cómo lo depléó?
5. ¿Qué esperaba que sucediera luego?

Como vemos, el texto tiene una serie de palabras inventadas. Sin embargo, las preguntas “comprensivas” propuestas pueden ser respondidas sin mayor dificultad, a pesar de que el párrafo carece de significado.

Ejemplo 2 (uso de preguntas apropiadas)

Lea el texto y conteste las siguientes preguntas

Ayer vi al paciente nuevo caminando por el corredor. Parecía muy abrumado, entonces no lo molesté, sólo lo saludé discretamente. Tal vez más tarde él se sienta mejor y podamos hablar.

1. ¿Cuál es el problema descripto?
2. ¿La historia transcurre en un ambiente cerrado?
3. ¿El paciente trató de acercarse al narrador?
4. ¿Cuál cree usted que es la profesión del narrador?
5. ¿Por qué piensa usted que el narrador quiera hablar con el paciente?

En este ejemplo se han elaborado preguntas cuyas respuestas implican parafrasear el texto, y además requieren que el alumno deba generar inferencias para contestarlas.

Analicemos los casos. En el ejemplo 1, las preguntas reflejan el texto, ya que su gramática y la de las preguntas se corresponden. De esta manera, prestando atención a la gramática, sólo queda copiar las respuestas sin siquiera saber el significado de lo que se está copiando. Este es un claro caso del tipo de ejercitación que no asiste a la comprensión del texto.

En el segundo ejemplo, en cambio, se requiere un mayor esfuerzo cognitivo. Vemos entonces que las preguntas, como instrumento válido para enseñar al alumno a interpretar textos, deben ser elaboradas teniendo en cuenta objetivos claros por parte del docente.

El siguiente texto simplificado ha sido extraído del libro *Conducir* (1999:172, 3), el cual se usa en primer año en la Escuela Naval Militar en la materia Liderazgo Creativo.

La postura corporal comunica actitudes interpersonales:[...]

El porte erguido, la cabeza echada hacia atrás y las manos sobre la cadera pueden indicar dominación.

A veces las manos se toman por la espalda y el sujeto mira por sobre el hombro.

La cabeza baja, humildad; con los hombros caídos, sumisión, dependencia o simplemente depresión.

Con el mentón tocando el pecho, culpa.

Están seguros de sí quienes pisan con ambos pies en el suelo; vacilantes, quienes basculan su cuerpo apoyándose alternativamente en una u otra pierna; indecisos quienes cruzan los pies sobre los tobillos; necesitados de apoyo, quienes se recuestan sobre escritorios, pizarrones, la pared, etc.

Los sujetos relajados, conformes, disfrutan de las sillas y se desabrochan la chaqueta. Los que están a la defensiva, la mantienen cerrada, cruzan sus piernas o sus brazos sobre el pecho erguido y desafiante.

Ejercicio propuesto:

Lea el texto y conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipos de personalidades se mencionan?
2. ¿En cuál de ellas se ubicaría usted y por qué?

Técnica 2: Decidir si las oraciones son verdaderas o falsas

Otra de las técnicas de uso frecuente es aquella en la que el alumno debe decidir si los enunciados sobre un texto son verdaderos o falsos.

El objetivo de este tipo de ejercicio es incentivar al alumno a leer el texto completo antes de emitir juicios de valor o resolver situaciones problemáticas sin contar con toda la información necesaria. Esta técnica demanda mayor esfuerzo por parte del alumno al requerir analizar integralmente el contenido del texto.

Ejemplo:

Usos de la técnica para comprensión del texto de un problema matemático

Se desea construir un edificio de dos plantas en un lote rectangular de 1152 m² de superficie, cuyo ancho es la mitad del largo, ubicado a 15 metros de una de las esquinas de la cuadra.

Por disposición municipal la superficie ocupada debe ser igual a la superficie libre del lote. En el proyecto se decide dejar en torno al edificio una franja de ancho uniforme en los lados y en el frente y una franja el triple de ancho que la anterior en el fondo donde se construirá una plaza con juegos para los niños. ¿De qué ancho debe ser esa franja que se deja en el fondo del edificio?

En principio, y antes de que el alumno piense en fórmulas o planteos matemáticos de algún tipo, el profesor puede guiarlo a comprender el enunciado con el siguiente ejercicio:

Decida si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas.

1. El terreno es más ancho que largo.
2. Es importante considerar la ubicación del terreno en la manzana para la resolución del problema.
3. La cantidad de metros cuadrados libres es igual a la cantidad de metros cuadrados construidos.
4. El espacio libre alrededor del terreno será menor en el frente que en los laterales.
5. La superficie ocupada/construida (error en la redacción del problema) comprende la plaza de juegos.
6. La palabra “anterior” en la línea cuatro del texto se refiere a la franja dejada al frente y a los costados del edificio.
7. La franja del fondo será tres veces el ancho de la franja de los costados.

Una vez que los alumnos hayan decidido sobre la veracidad de las oraciones, durante un debate grupal, todos deberán subrayar la información en el enunciado que sustente las oraciones verdaderas. Al concluir la actividad, los alumnos habrán subrayado selectivamente y por consenso la información esencial que les permita determinar qué fórmulas aplicar para resolver el problema.

- Lote rectangular de 1152 m² de superficie
- Cuyo ancho es la mitad del largo
- Superficie ocupada igual a la mitad de la superficie del lote
- En el proyecto se decide dejar en torno al edificio una franja de ancho uniforme en los lados y en el frente.
- Y una franja el triple de ancho de la anterior en el fondo.

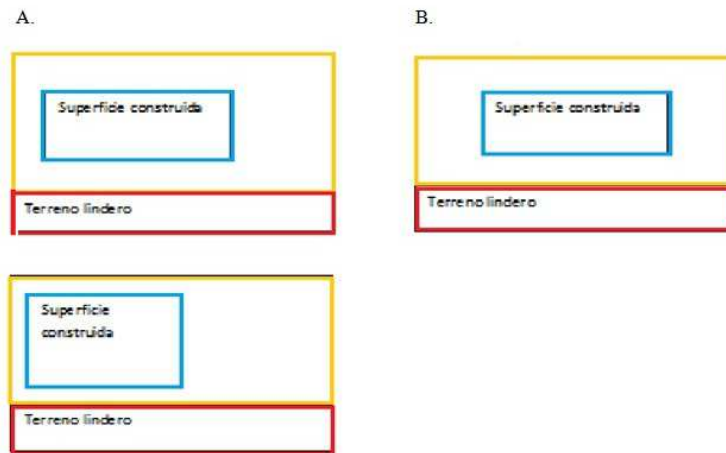
Como vemos, la densidad de palabras del texto se ha reducido visiblemente, lo que facilita inclusive la percepción lógica y visual del enunciado.

Técnica 3: Uso de gráficos

Esta técnica recurre al uso de distintos tipos de representación gráfica. Se diseñan al menos dos opciones, pero solo una de ellas es correcta. Luego de la elección, y mediante una discusión grupal, se espera que los alumnos sustenten su decisión señalando en el texto las partes relevantes.

Ejemplo:

Decida cuál de estos esquemas representa el enunciado anterior



C.

La ventaja adicional que presenta esta técnica radica en que ayuda a orientar a aquellos alumnos que tienen dificultad en el plano espacial.

Técnica 4: Ejercicios de opciones múltiples

Las preguntas de opciones múltiples requieren que el alumno tome decisiones acerca de la verdad relativa de un número de oraciones sobre un texto dado. Las opciones pueden presentar diferentes elementos igualmente aceptables en un primer nivel de interpretación. Por lo tanto, es necesario un examen exhaustivo tanto del texto como de las preguntas para poder decidir cuál es la mejor opción entre las presentadas por el profesor. La intención de este tipo de ejercitación es entrenar al alumno a desarrollar estrategias de lectura aplicables en la comprensión de distintos tipos de texto.

Ejemplo 1:

Grupos operativos (Conducir, 1999: 61)

Los grupos operativos a diferencia de los grupos de discusión están orientados hacia la acción más que a la reflexión. Los equipos de trabajo poseen objetivos, liderazgo y roles claramente determinados, sus miembros se han adiestrado en ellos. Peter F. Drucker sostiene que un equipo de trabajo no se hace partiendo de las personas sino de las tareas, la primera pregunta es: “¿Qué vamos a hacer?”, luego “¿Cuáles son las actividades claves?” y recién entonces, “¿Qué cualidades debe poseer cada

miembro?”. El líder deberá crear con ellos un todo que sea mayor que las partes. Un pelotón o un equipo deportivo constituyen su ejemplo.

Pregunta: La prioridad de los equipos de trabajo está determinada por:

- a. Los fines
- b. Los medios
- c. Las cualidades de sus miembros

En la etapa de chequeo del ejercicio es fundamental la tarea del docente, quien debe enfatizar la importancia de que los alumnos subrayen en el texto la línea o líneas que justifiquen la respuesta elegida.

Respuesta: opción a. Parte del texto que debe ser subrayado: “un equipo de trabajo... se hace... partiendo de las tareas... “¿Qué vamos a hacer?”

Ejemplo 2:

Breve Historia de la Argentina (2008: 99)

...Una vasta región del país estaba de hecho al margen de la autoridad del Estado y bajo el poder de los caciques indígenas que desafiaban a las fuerzas nacionales y trataban con ellas de esa manera singular que describió Lucio Mansilla en “Una excursión a los indios ranqueles”.

Pregunta:

Un extenso territorio del país

- a. obedecía a los jefes de pueblos autóctonos y combatía contra el Estado.
- b. estaba alineado con la autoridad del estado y era desafiado por los indígenas.
- c. se subordinaban a las autoridades nacionales y combatían por ellas.

En la etapa de chequeo del ejercicio es fundamental la tarea del docente, quien debe enfatizar la importancia de que los alumnos subrayen en el texto la línea o líneas que justifiquen la respuesta elegida.

Respuesta: opción a. Parte del texto que debe ser subrayado: “una vasta región del país estaba bajo el poder de los caciques indígenas que desafiaban a las fuerzas nacionales”.

Técnica 5: Encontrar en qué parte de un texto dado se hace referencia a distintos temas. (Escaneo)

En un texto donde se mencionan y desarrollan varios tópicos relacionados entre sí, se puede instruir a los alumnos a que rápidamente identifiquen en qué lugar del mismo se hace mención de dichos temas. El enunciado de las oraciones dadas no debe reflejar el texto, debe hacerse uso de sinónimos.

Ejemplo:

Lea el siguiente texto e indique en qué línea se menciona que el *manager* debe ser un buen administrador

Liderazgo vs. *Manager* (Conducir, 1999: 229)

Responsabilidad moral: el ejercicio del liderazgo requiere del ejemplo; el de *manager*, no. Basta con que maneje las cosas, los procedimientos, sólo se le pide eficiencia [...] El líder, en cambio, necesita tener presencia y por ende participación en el asunto.

Esta es sólo una parte de un texto completo y complejo en el cual se mencionan diferencias sustanciales entre el rol del líder y del *manager*.

Los alumnos deben destacar la parte del texto que justifique su elección y participar en un debate donde expresen sus opiniones.

Técnica 6: Colocar en el lugar correcto oraciones que han sido removidas de un texto.

Otra de las técnicas consiste en indicar a los alumnos que coloquen en el lugar correcto oraciones que han sido removidas de un texto. Muchas veces se agrega un “distractor”, o sea una oración que no pertenece a ningún párrafo.

Una vez resuelto el ejercicio, se debate con el alumnado qué estrategias han usado para lograrlo. Entre ellas se encuentran por ejemplo la relación sujeto-verbo “*una persona → espera*”.

Ejemplo:

Conducir (1999: 191)

Por pertenecer a una organización, la persona renuncia a parte de su independencia y autonomía a cambio de trabajo y remuneración. ...(1)... Cada fuerza armada posee una imagen pública de orden, disciplina, funcionamiento, capacidad tecnológica, etc., que cautiva a quienes se le acercan. De este modo, entre ambos se entabla un contrato psicológico además de un contrato de trabajo, por salario. ...(2)... Por eso es importante ofrecer un cuadro realista a quienes se acercan y sobre todo, no defraudarlos ulteriormente desde la conducción.

Oraciones removidas y distractora

- a. Está probado que los primeros son más efectivos que los segundos.
- b. Cuando no se satisfacen las expectativas de uno u otro, surge el conflicto o la deserción.
- c. Espera algo de ella, tiene expectativas y ésta a su vez las suyas.

Técnica 7: Realizar mapas mentales.

Esta técnica (*mindmapping* en inglés) consiste en diseñar una representación gráfica esquemática de un tema haciendo uso de asociación de ideas. Ayuda a la interpretación de un texto así como también a recordar vocabulario específico referido al tópico. Esta técnica es apropiada para trabajar en forma grupal, ya que los alumnos pueden explicar a sus compañeros de qué manera han asociado los términos por ellos mencionados con el material leído.

El siguiente mapa se refiere a las características de la Confederación Argentina formada en 1852, de la cual el Estado de Buenos Aires no formaba parte y con la cual estaba enfrentada (Romero, J. (2008). VIII Buenos Aires frente a la Confederación Argentina en: *Breve Historia de la Argentina* (89-96)).



Otras técnicas

- Leer el texto y corregir las oraciones: esta técnica se presenta como una variante de la técnica de verdadero o falso.

- Elegir el resumen apropiado: dado un texto ya leído y trabajado, proporcionar varios resúmenes con ligeras diferencias. El objetivo del alumno será encontrar el correcto.

-Acertijo de lectura:

Los estudiantes trabajan con un texto desarmado de tal manera que cada párrafo esté en un trozo de papel diferente. El objetivo es que los alumnos ordenen el texto y puedan fundamentar en una discusión metalingüística sus decisiones. También puede hacerse con artículos de diario a los cuales se les han separado sus títulos y se requiera que los alumnos unan los primeros con los segundos.

-Respuestas diferentes:

Cuando un texto está repleto de hechos y datos numéricos, podemos pedir a los alumnos que clasifiquen la información en gráficos, tablas o diagramas.

Antecedentes académicos semejantes a nuestra propuesta.

-Según Luchini (2007: 141)

En el proceso de lectura en una lengua extranjera, las inferencias que permiten establecer relaciones con los conocimientos sobre el mundo cobran gran importancia, ya que el lector puede tener

dificultades con el procesamiento lingüístico y aún así lograr algún grado de comprensión asistido por las inferencias que vaya creando.

Es decir, puede haber dificultades para reconocer algunas palabras aisladas del texto, pero se logra construir proposiciones y relacionarlas, llegar a formar una microestructura y una macroestructura del texto y construir un modelo de situación si el texto ofrece posibilidades de que se realicen inferencias adecuadas sobre el significado de las palabras desconocidas.

Por otro lado, un estudio realizado por la *U.S Department of Education, National Center for Education Statistics* en 2003 sostiene que los cursos llamados “*developmentalcourses*”, diseñados para ayudar a alumnos egresados de la escuela media con poca preparación en lectura, escritura o matemáticas, han demostrado ser muy útiles. Sostiene además que el éxito de estos estudiantes está ligado directamente al hecho de haber realizado el curso sobre competencia lectora.

Finalmente, podemos mencionar una investigación realizada por Hashemzadeh (2012) con un grupo de estudiantes iraníes que aprendían inglés como lengua extranjera. Esta investigación mostró que aquellos alumnos que realizaron ejercitación del tipo llenar blancos o parafraseado, entre otras, retuvieron más vocabulario nuevo del idioma inglés que aquellos que no los hicieron. Como conclusión, el estudio parece confirmar que mediante este tipo de ejercitación las palabras desconocidas se retienen más fácilmente y se graban mejor en la memoria a largo plazo.

Reflexiones finales

Si bien el proyecto en la Escuela Naval Militar se encuentra en su etapa inicial, los alumnos han comenzado a realizar ejercitación de práctica de lectocomprensión. Los resultados obtenidos nos permiten entrever la corroboración de nuestra hipótesis, la cual propone que las técnicas de lectura comprensiva utilizadas en clases de enseñanza de lenguas extranjeras, aplicadas en idioma español, mejorarían la comprensión lectora de los alumnos.

Esperamos entonces que el estudiante tome conciencia de la importancia de los lazos que necesariamente se establecen en el entramado del texto y de los mecanismos lingüísticos que contribuyen a la coherencia y cohesión textual.

En una segunda etapa del proyecto, se diseñarán ejercicios de gramática y vocabulario que también contribuyan a este mismo objetivo.

Bibliografía

- Bowen, T y Marks, J. (1994). *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender in la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- García Negroni, M. M. (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Argos.
- Greenal, S. y Swan, M. (1986). *Effective Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. London: Cambridge University Press.
- Guevara Moya, G., Bilbao Carballo, B., Cárdenas Marrero, C. y Delgado Knight, M. 2011. *Hacia una lectura superior: la habilidad de leer*. Universidad de Málaga .Eumed.net .Revistas. [Revista virtual]. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/gbbm.html>.
- Luchini, P.L. (2007) *Lectura comprensiva: estudio de un caso con dos docentes de inglés*. [Revista virtual]. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0707110135A/19059>
- Puglisi, A. (1999). *Conducir*. Buenos Aires: Instituto de Publicaciones Navales.
- Rao, D. *What can we learn from Developmental Reading Research in Postsecondary Education?* [National College Transition Network]. Recuperado de: <http://www.collegetransition.org/promisingpractices.research.developmentaleducation.html>
- Reyes Palacios, I. (2014). Planeamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe con alumnos de cuarto grado de secundaria. Repositorio Institucional. Universidad de Pírhua.

- Recuperado de: http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1870/EDUC_022.pdf?sequence=1
- Rincón Castellano, C.A. (2012) Unidad 11: La competencia comunicativa. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Romero, J. L. (2008). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uría Fernández, L. 2011. *El analfabetismo en América Latina con especial atención a la situación boliviana*. Recuperado de http://epb.bibl.fh-koeln.de/files/125/DPA_Analfabetismo_en_America_Latina_Lucia_Uria_Fernandez.pdf
-

Profesora Claudia Picone es profesora en Lengua y Literatura Inglesas y traductora pública nacional en lengua inglesa egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como profesora coordinadora en el Instituto Argentino Británico de La Plata y como profesora en la cátedra Inglés en la Escuela Naval Militar, con los cargos de profesora asociada y profesora adjunta. Forma parte del grupo de investigación en la ESNM.

Profesora Miriam Griszka. Profesora en Lengua y Literatura Inglesas egresada de la Universidad Nacional de La Plata.

La Profesora Griszka se desempeña como Profesora en la Escuela La Anunciación de la Santísima Virgen de La Plata y es profesora en la cátedra Inglés en la Escuela Naval Militar, con los cargos de Profesora Asociada y Profesora Adjunta. Forma parte del grupo de investigación en la ESNM.

DE DISCURSOS Y ESCRITURAS. DIFICULTADES REGISTRADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE ALUMNOS QUE CURSAN UN PROFESORADO NO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Luisa Inés Moreno

luisainesmoreno@yahoo.com.ar

María Elisa Zurita

mariaelsazurita@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En contextos de formación docente superior universitaria o no universitaria, cuando los alumnos ya transitaron gran parte de la carrera, se espera que los estudiantes cuenten con los conocimientos y habilidades de composición necesarias para escribir textos y evidenciar calidad elocutiva en los mismos. La caracterización de este nivel, puede establecerse observando: variedad de objetivos de contenido, estructuración del proceso de escritura, despliegue de relaciones establecidas, tanto en la composición de textos académicos como en narraciones sobre la propia experiencia vital.

En consonancia con Van Dijk (1992: 21-22), podemos afirmar que un texto es una estructura de significación, un conjunto signico coherente que se presenta como una unidad lingüística comunicativa, que concreta una actividad verbal de carácter social, en la cual la intención del hablante produce un cierre semántico.

Nuestra investigación versa sobre cómo se construye el ser docente, a partir de relatos de vida escolar, tanto en el aspecto de la representación como en la construcción discursiva empleada. La formalización individual de la lengua tiene una lógica y requiere del hablante una competencia que demuestre capacidad para conducir su propio pensamiento y evidenciarlo adecuadamente en la puesta en acto. Acordamos con Bourdieu (1988: 85) que la lengua se realiza en la palabra dicha, es decir en la práctica y en la historia. Por lo tanto, es desde esta óptica que la estudiamos. Entendemos que el análisis del discurso es una estrategia indispensable para entender la praxis de dichas producciones.

En esta instancia, proponemos analizar un caso de utilización de la lengua de alumnos de un profesorado no universitario, a punto de egresar, como manera de contribuir a la práctica educativa y a la focalización de un problema que hace a la profesión docente.

Palabras clave: discurso - escritura - formación docente

Introducción

Las personas vivimos en un mundo social y cada uno está determinado por su historia de vida y por sus experiencias inmediatas. Lo primero alude a la forma particular que tiene cada individuo de caminar su trayecto vital y, la segunda, a una experiencia única e irrepetible. Lo mismo ocurre con el mundo escolar.

La vida social no puede ser considerada sin los sujetos porque son ellos, en sus interrelaciones, quienes construyen la realidad vivida. Desde la experiencia personal, el hombre capta y aprehende la realidad que incluye también la lingüística. Cabe destacar que no aspiramos a generalizar resultados, sino a mostrar modos de construcción discursiva en estudiantes de nivel superior no universitario.

Toda investigación constituye un complejo proceso que involucra toma de decisiones respecto a aspectos teóricos y empíricos. Requiere comprensión del papel que juegan los datos construidos vinculados a una teoría y la explicitación de los hallazgos. Nuestro equipo de investigación aspira no solo a presentar una producción de conocimiento, sino a socializar lo recabado en aras del fortalecimiento de la formación docente y de la promoción de espacios de intercambio y debate que permitan mostrar realidades educativas de los institutos de formación docente.

La investigación educativa como investigación aplicada está condicionada por una finalidad prioritaria: mejorar prácticas. Teoría y práctica están atravesadas por la intervención. Entendemos que este tipo de investigación tiene que ser puesta al servicio de la reflexión de las prácticas docentes. El presente trabajo nace a partir de esta intencionalidad.

Metodología y corpus

En esta oportunidad, nuestro propósito es abordar, desde los relatos de vida escolar realizados por alumnos de tercer año de uno de los profesorados no universitarios de Educación General Básica de la ciudad de Córdoba, su construcción discursiva y examinar las implicancias de la misma.

La muestra está conformada por treinta y tres textos escritos por estudiantes del mencionado curso. En la medida que podamos relacionar sus testimonios sobre la experiencia vivida, podremos superar las singularidades para comprender lo colectivo que subyace y, de este modo, vislumbrar instituciones y actores en relación.

La historia de vida escolar nos interesa no solo por la información que pueda brindar acerca de un sujeto individual sino porque aspiramos a descubrir en los relatos, particularidades de prácticas discursivas. Referirnos a la vida escolar de una persona significa hablar sobre las sociabilizaciones en las que ese sujeto está inserto, es hablar de los grupos de pertenencia, de instituciones con las que está vinculado y en las que construyen las bases del docente que ha de ser, por otra parte nos posibilita acceder a sus competencias lingüísticas. La historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis privilegiada, que para nosotras significa la posibilidad de mirar en términos de investigación. Esta forma de ver las historias escolares nos facilita revalorizar lo cotidiano, descubrir prácticas no tenidas en cuenta y evidenciar la voz apenas perceptible de quienes mañana serán profesores.

Resultados

Desde el inicio de los grandes sistemas de escolarización, en el siglo XIX, la alfabetización fue considerada como un instrumento de conciencia personal y libertad de elección por parte del ciudadano informado, por lo que se constituyó en el núcleo de las preocupaciones educativas.

Las maneras en que los estudiantes de institutos de formación docente escriben tienen su origen en la tradición escolar incorporada y dan cuenta de su correcta o incorrecta apropiación. Los textos transmiten dichas maneras en las que los futuros docentes estructuran y desarrollan sus perspectivas y experiencias. El autor de cada uno de ellos interpreta su vida escolar teniendo en cuenta sus destinatarios (los relatos fueron pedidos en marcos institucionales)¹ y muchos ofrecen una mirada pedagógica desde la propia trayectoria. El sentido surge de la reflexión del autor sobre lo que ha hecho y quiere contar. Por último, cada relato tiene un potencial lingüístico y discursivo que nos permite mucho más que leer en clave pedagógica: nos posibilita un análisis multivariado.

Mientras la lengua oral supone la puesta en juego de una serie de elementos paralingüísticos y una estructura móvil, la lengua escrita es fija y permite volver sobre lo dicho, demanda tomarse tiempo para

¹ En este caso se ha trabajado con textos de alumnos de una Institución pública de la ciudad de Córdoba, Argentina.

releer, corregir, cotejar. El lenguaje escrito cumple dos funciones básicas: almacenaje de la información y trasposición de lo oral a lo visual. En los relatos de vida se observa un desplazamiento de la informalidad de lo oral a lo escrito como modo de escape para permitir la expansión de sentimientos y emociones, tal cual lo refleja el siguiente ejemplo:

...Comenzó mi sociabilización, el pre-jardín 'piedra libre', en la salita de 3 años. Mí vieja me contó que fui para que mí abuela descansara unas horas, ya que me cuidaba [...] Terminó el año, me fui a Bariloche y me quedaron 10 materias. Cómo quien dice mis viejos me pusieron el cuchillo en la panza... hasta que terminé... (Informante Nº 12)

En la lengua escrita, existe un extenso número de marcadores que señalan las relaciones entre las cláusulas (conectores lógicos). Esta exige precisión gramatical, constructiva, lógica y ortográfica; precisiones que no siempre son consideradas por los futuros maestros. En este trabajo, se ha respetado la textualidad de las producciones de los informantes. El énfasis de algunos vocablos registrados en negrita nos pertenece. Los escritos muestran:

- Repeticiones:

...¡Si no tenés ganas, no seas maestra! Si te da tanta bronca tenernos ¡andate! Es lo mejor. Para qué Seguir en **esto** de querer ser la maestra si no estás en **esto**. Siempre lo digo, se elige lo que uno quiere ser. Si no te gustaba, para qué seguir... (Informante Nº 4)

- Estructuras discursivas elementales y cacofonía por repeticiones.

...Al momento de pasar del nivel primario al secundario también es un cambio importante, ya que te tenés que acostumbrar a tener más maestros y esto implica más materias. Y por otra parte, una figura nueva: el preceptor... (Informante Nº 8)

- Una incorrecta utilización de preposiciones, nexos vinculantes y orden sintáctico, aspectos que aparecen como un complejo problema en algunos estudiantes. Esto puede ser leído desde la consideración de capitales lingüísticos previos y de sus modos de estructuración:

...pienso que de veces las experiencias vividas en este caso la etapa de la escuela primaria nos puede marcar un cierto camino del que queremos recorrer; o precisamente lo contrario; nos muestra los elementos que no queremos repetir; porque hemos evolucionado, mutado y **podémos** hacer una lectura acorde a la sociedad en donde **coexistimos**, una realidad que formamos y somos parte... (Informante Nº 29)

- Numerosas dificultades referidas a la estructura y ortografía de los registros escritos:

En mi paso por la escuela pública, de formación inicial, me enseñaron las letras, números a jugar, compartir con mis compañeros, normas de higiene, y respeto a los demás, sobre todo a los adultos, me **impusi-erón** autoridad y hablar solo cuando se le pregunta. [...] En mi formación secundaria, me hablarón de estudiar para formarme como ciudadano [...] también la importancia de estudiar para el mundo del trabajo, para **aceder** a un cargo como profesional. [...] En mi primaria a pesar de mi corta edad, quedáron en mis pensamientos muchas preguntas ¿Por qué? y respuestas ¡No se! ¡AHora de adulta, **emiezo a reflexiónar** en esas preguntas para no seguir quedando con una repuesta de ¡No sé! (Informante Nº 24)

De mi **jardín de infante** recuerdo **q'** ponía mi mochila de **color roja** en mi lugar, q' me gustaba jugar con mis compañeras en el salón de juegos enel**q'** teníamos armado toda la cocina, el dormitorio, 'la casita'. [...] En **séptimos**, mi último año fue bueno, la seño se llama 'Tita' nos daba Lenguas ciencias sociales, ese año se integro una compañera especial con la **q'** compartí varios grupos de estudio. [...] En quinto con la profe de contabilidad le habíamos dicho **q'** a fin de año le soltabamos el cabello, cosa **q'** nunca se hacia, ya que era como una tradición decirlo pero q' no se lograba ya **q'** ella se escapaba a la sala de profesores. Ese año **lo logramo** con mis compañeras. (Informante Nº 22)

Está generalizado el registro de *que* con apóstrofe (*q'*), el desconocimiento de los diptongos para separar sílabas, la omisión de consonantes en el interior de palabra o la 's' final de vocablo como signo de plural, aunque en otras oportunidades se la agrega cuando no corresponde.

Los usos ortográficos incorrectos y la ausencia de adecuada puntuación oscurecen los sentidos y dificultan la comunicación. La puntuación se limita en algunos textos al uso del punto final y se construyen párrafos extensos sin el registro de pausas intermedias, como vemos en los siguientes ejemplos:

La escuela primaria desde jardín de infantes hasta séptimo grado asistí al colegio 'Inmaculado Corazón de María Adoratrices' tengo muy lindos recuerdos de toda esa etapa y creo que la formación que me dio la escuela me marcó para toda la vida... (Informante Nº 6)

...En el colegio de mi barrio recuerdo que compartíamos el almuerzo y el desayuno con mis compañeros pero hay algo muy especial que viví en ese colegio pese a problemas de conducta que tenían mis compañeros y yo lo viví como una experiencia fea. (Informante Nº 17)

Mi experiencia fue algo particular hice tres años en la cual aprove todas las materias pero tenía varias materias regulares y una que no podía aprobar de primer año que me trababa todo y me sentí re-mal y tuve que abandonar... (Informante Nº 18)

La lengua escrita se materializa en un texto (registro verbal del acto comunicativo). Un texto es más que una simple reproducción de palabras en un orden correcto, es la representación que nos propone un emisor sobre una determinada realidad, inclusive la lingüística. La organización y el montaje del texto nos hablan de la representación que los emisores tienen de la escritura, en este caso futuros docentes. De este modo, las narraciones observadas evidencian, por lo general, una escritura no formal muy vinculada a la oralidad y con importantes déficit en su producción, como en los siguientes ejemplos de nuestros informantes:

Hola, soy YO y tengo 20 años de edad, y estoy en tercer año del magisterio, en una institución agradable y contenedora. [...] En sexto año, ¡Que año! Muchos sentimientos encontrados, un hermoso grupo de compañeros. No quería terminar la secundaria. Fue un año largo, lleno de diversión, salidas y diferentes momentos. Recuerdo mi preceptor Antonio, un tíaso. (Informante Nº 12).

Hola, mi nombre es Adelfa, tengo 28 años y vivo aquí, en Córdoba. La consigna es: qué hay de la escuela en mí... bueno mejor les cuento! Hice el jardín en mi barrio, una escuela pública llamada Rosario Vera Peñalosa, el único recuerdo que tengo de el es que al cerrar mis ojos puedo ver a una seño enseñandome los colores, nada más, solo ese recuerdo... (Informante Nº 5).

Un texto no es una suma de oraciones sino el producto de sus relaciones de cohesión, lo que le da a un escrito *textura*. Los lazos de cohesión entre oraciones constituyen la única fuente de entramado. Frente a esto nos preguntamos ¿Cómo se arma la textura de estas producciones?

Los déficits arriba mencionados hacen que algunos tramados se tornen más densos, más difíciles de comprender frente a otros que son rudimentarios y carentes de complejidad, lo cual nos habla de estructuras con pocos nudos y mucha linealidad.

La lengua en acto da cuenta de capacidades intelectuales, manejos cognitivos, orden cultural y social.

El lenguaje permite la participación en el cúmulo social de conocimientos a través de un acto de apropiación y facilita la ubicación de los individuos en la sociedad y su interacción en la distribución del conocimiento.

La función referencial es importantísima a la hora de interpretar correlatos, pero el contenido de un texto no es mero referente, pues una parte fundamental lo constituyen las relaciones que establece el mismo con otros referentes. Dicha función no depende meramente de la entidad mundo a la que alude, sino de la intención que el hablante pone en cada acto comunicativo. Hay diferencias entre lo que pertenece al mundo y la representación que tiene una persona sobre esa realidad. ¿Qué enuncia? ¿Con qué intención? ¿Desde qué redes conceptuales? ¿Con qué nivel de elaboración?

La producción de un discurso está determinada por la representación que un hablante tiene de la realidad,² y esta es el tamizador de los contenidos que enuncia. La conexión emisor-receptor se da sobre la base de campos de experiencias compartidos y los actos de habla constituyen una transposición de estados de hecho, refieren un contenido con datos explícitos e implícitos. Las representaciones incluyen, no solo,

²Realidad: La acepción que le damos a estetermino refiere realidades múltiples.

las dimensiones social, cultural, política e institucional, sino también categorías cognitivas que hacen a experiencias comunicativas. Pardo y Rodríguez (2009: 205) sostienen que Van Dijk refiere a esto cuando intenta fundamentar teóricamente el proceso de construcción de los contextos desde los modelos mentales.

Los elementos del mundo enciclopédico (saber general) que forman parte de nuestro saber psicológico y comportacional están almacenados en la memoria en forma de estructura de datos, a los que se denomina **marcos**, y representan situaciones estereotipadas. El saber general sobre el mundo sostiene nuestras interpretaciones y expresiones. Van Dijk puntualiza: “En términos más específicos, tal marco contiene información acerca de los estados, acciones o suceso...” (1980: 202).

Los marcos constituyen un sistema semántico muy elaborado para los conceptos que quedan activados en un escenario, el cual no es más que el dominio extendido de la referencia. La interpretación se realiza desde la experiencia con esquemas que predisponen al sujeto a interpretarla con un modo fijo al que llamamos modelo mental. Un marco es una representación rígida del saber enciclopédico para algunos, para otros no solo es almacenamiento, sino que posibilita la capacidad de ejecutar programas, organizando procesos de recuperación. Ante un discurso, son muchos los marcos o contextos convocados, pero pocos los seleccionados. Nos preguntamos: ¿Desde qué contextos se estructuran los discursos? ¿Cuáles son las asociaciones? ¿Cuáles, los implícitos?

El concepto de contexto se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, a saber, de aquellos rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados, den resultados como actos de habla” (Van Dijk, 1992: 93).

En los textos están privilegiados los marcos psicológico, histórico y sociológico. Este último incluye de un modo particular el educativo. Un informante asocia cada nivel a recuerdos:

Desde el momento que ingresé al jardín en la escuela Santísima Trinidad, me acuerdo que me costó mucho integrarme al grupo, y sobre todo distanciarme de mi mamá. Cada vez que me dejaba en la puerta yo lloraba por un tiempo: ella tenía que salir a escondidas para que no la viera irse. Con el paso del tiempo, aunque era muy tímida me fui haciendo de mis primeros amigos en el jardín. [...] Mi trayecto por esa institución (refiere al Instituto Nuestra Señora de Nieva) me dejó buenos recuerdos. Con respecto a la directora no tengo muchos recuerdos, ya que solo venía en los actos, pero sabía que era una figura de autoridad a la cual todos (incluidos los docentes) debíamos respetar. [...] Al nivel secundario lo hice en el Santísima Trinidad (volví a la escuela en la que había hecho el jardín, y era mixta). Este paso por el secundario me marcó porque me volvió a costar mucho relacionarme con gente nueva que recién conocía... (Informante Nº 8)

De la escuela primaria, se recuperan los afectos y una enseñanza donde se privilegia la memorización y el acuerdo implícito entre docentes y padres:

...A la primaria la hice en el mismo lugar, no tengo recuerdos en el primer ciclo, pero en el segundo sí: Recuerdo que tenía amigas y siempre nos juntábamos a estudiar, Virginia, Susana y yo, éramos inseparables... En 6º grado, mi seño se llamaba Adriana, ella enseñaba ciencias, siempre nos hacía estudiar de memoria, un día no estudié el preambulo como ella pedía, me puso no satisfactorio y encima lo escribí en el cuaderno de comunicados, obvio, mis padres se enteraron y mi papá, que era parecido a mi seño, me hizo estudiarlo, hasta que lo aprendí! DE MEMORIA!!! al otro día, la seño me cambió la nota. Ahora, no me pregunten como sigue el Preambulo después de: reunidos en congreso general constituyente... (no es un chiste)... (Informante Nº 5).

Con frecuencia, las dificultades en la aprobación del nivel medio determinan el peregrinaje por distintas instituciones educativas -tanto públicas como privadas- y, por lo general, concluyen en el ingreso al Centro de Enseñanza de Nivel Medio de Adultos (CENMA) que facilita la aprobación del ciclo:

...Cuando estaba por comenzar cuarto año ya tenía 20 años y existió la posibilidad de hacer 4, 5 y 6 año en uno, re contenta yo así que **ingrecé** al CENMA 24 en el centro, era para terminar el secundario, sinceramente no aprendí nada, pero encuentre la amistad que nunca había encontrado, a mi mejor amiga Estefanía. Desde ahí no nos separamos jamás. Ella y yo terminamos excelente el año lectivo... (Informante Nº 5).

No es un detalle menor que en el ejemplo anterior, la primera persona singular, pretérito perfecto del indicativo del verbo ingresar esté registrada con *c*.

Es interesante el tono reflexivo de algunos textos donde una voz puntualiza el recorrido por el sistema educativo desde el nivel inicial al superior.

...No es lo mismo pensar la escuela cuando uno asistía al jardín de infantes, o cuando iba a la escuela primaria o en el secundario, y mucho menos en el terciario. Durante mucho tiempo pensé que la escuela me servía solamente para obtener un trabajo como lo tenían mis padres, pero ese era el deber fundamental de ir a la escuela, las maestras me acercaban al conocimiento solamente con un fin laboral y así incertarme en la sociedad.

En la escuela primaria no tenía idea de que además de la maestra y de la directora existían otras autoridades, para mí lo que decía la ‘señorita’ era sagrado y no se discutía. Si me decía que tenía que sentarme bien, le hacía caso, más allá que en casa mis padres me lo decían millones de veces [...].

En el secundario lo pase sin penas ni glorias, no era algo que me gustara hacer, sólo lo hacía para acreditarme y terminar el ‘secundario’. Sin embargo hoy sé que cada espacio en el cual asistí me formó como ciudadana y no solo una empleada, ya que cada institución aportó a lo que hoy soy, las relaciones sociales en la cual me fui involucrando con compañeros, docentes y directivos es lo que ha logrado que tenga la postura que tengo. De que no vivo sola, que soy parte importante de esta sociedad, que mi opinión es tan válida como la de cualquier otro que tengo el poder de hacerme escuchar, solo tengo que tener la iniciativa de hacerlo, que individualmente nada se puede lograr, pero en compañía de otros todo es posible... (Informante N° 11).

En este texto, el posicionamiento del docente de nivel primario está fundamentado en su palabra, sus expresiones tienen un valor casi sagrado que implican su autoridad. En cambio, el nivel medio no resulta atractivo y está totalmente desprestigiado, solo es el paso necesario para la acreditación. Sin embargo existe el reconocimiento de que todos los niveles, con sus luces y sus sombras, construyen el futuro docente.

En otros casos, la última palabra del maestro implicaba la obediencia y el respeto, pero en estas ocasiones se clausuraba el diálogo, en este caso, un informante expresa:

...Se respetaban mucho a los maestros, en esos años ellos eran los que **tenían** la última palabra y nosotros teníamos que obedecer. **A parte** que mis padres me **decían** que teníamos que respetar y no contestarle a los maestros, es algo que ya venía de mi casa... (Informante N° 21).

En el párrafo anterior, no aparece registrado el acento ortográfico, por ejemplo, en aquellos verbos que, según la normativa, lo requieren. Además el conector discursivo *aparte*, propio de la lengua coloquial, está escrito con la separación de *a* respecto al resto de la palabra.

La explicitación de un campo, la aceptación de su existencia y reglas reflejan la entrada en juego planteando relaciones que son parte del límite.

El conocimiento más general se organiza en esquemas, que son, según Brown y Yule (1993), “estructuras organizativas complejas” que funcionan como “andamios ideacionales” (303). Hay quienes suponen que los esquemas son deterministas pues predisponen a los sujetos a interpretar la experiencia de un modo fijo. El esquema es el que le otorga una estructura a eso que aparece como una masa organizada de información, pero no es solo una forma estática sino que permanece activa y en evolución.

Cada actor lingüístico tiene un campo de inscripción propio, que explica y condiciona el acto de habla y que no puede ser ignorado a la hora de decodificar. El campo siempre está presente, pues el acto de habla actualiza inscripciones personales, familiares, educativas y sociales.

Comencé mi escolaridad en el jardín de infante, de 5 años porque, pensándolo ahora, antes era mucho menos común que los niños concurrieran a la escuela desde edad temprana, esto también pudo deberse en mi caso a que mi madre era y es ama de casa y estaba todo el día pendiente de mis hermanos y de mí. [...] De mi recorrido por el jardín de infante no tengo casi recuerdos, solo de que me gusta asistir, que no tenía problemas para relacionarme con mis pares, siempre fui muy independiente. El jardín en mi caso era mi lugar para jugar y siempre estaba feliz de que tuviese que ir. En ese año nació mi hermana y era muy chiquita. Así que el único lugar donde me juntaba con otros niños era ahí, en el jardín. [...] Después de esa hermosa experiencia llego la escuela primaria, que era pública y creo que al principio uno no toma conciencia de a cantidad de tiempo diario y años que pasa dentro de la escuela. La cantidad experiencias (buenas y malas), vivencias, amistades... [...] Tanto en el primario como en el secundario me paso que quede como atrapada, entre cambios de planes de

estudio, fui la última promoción que terminé séptimo grado, luego el nivel primario era hasta sexto. En el secundario fui la última promoción que terminé con cinco años de nivel medio. Y con orientaciones ponía la ley federal de educación con seis años de escolaridad de nivel medio donde se incluyen los primeros tres, del ciclo básico unificado, los tres segundos del ciclo de especialización, con orientación... (Informante N° 28).

Inda y Duek (2005), recuperan la línea de pensamiento de Bourdieu y afirman que la estructura del discurso, en lo que hace al control de la información, varía según las clases sociales (14). La del nivel medio tiene mayor conciencia de sí y del otro y al planear enunciados lo hace en forma más abstracta y extensa; es capaz de categorizar de una manera más compleja, mientras que los sectores populares se apegan a lo concreto. La variedad de categorías es la que determina la riqueza de la enunciación al definir, describir, narrar, etc. y la utilización de diversas estrategias. Por ejemplo, un informante señala:

Mi escolaridad como enseñanza sistematizada fuera de mi hogar, comenzó a los 2 años en una guardería pública. Aprendí organizaciones básicas de horarios, trato social ampliado, vestirme sola, ubicar correctamente los elementos sobre la mesa para comer, cuidar plantas, ordenar juguetes, conversar de un modo diferente según la persona que me hablaba y algunas estrategias para defenderme de amenazas... (Informante N° 9).

Un texto se arma desde un proceso de producción cuya actividad primordial es la codificación. Se codifica desde el conocimiento disponible, desde el capital lingüístico acumulado, desde predisposiciones personales y sociales, desde un contexto situacional, desde superestructuras incorporadas. Refiriéndose al contexto de un texto, Van Dijk (1992) señala: “El concepto de contexto se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den como resultados actos de habla” (93). Por otra parte, Lozano, Peña Marín y Abril (1993) afirman que “El concepto de contexto ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales” (43).

Las maneras en que habitualmente los futuros docentes leen y escriben tienen su origen en la tradición escolar, en la que el maestro leía para adquirir el dominio de los saberes y escribía para dar cuenta de su correcta apropiación. Durante mucho tiempo el docente se configuraba así como técnico que replicaba el saber producido por las voces autorizadas, no como productor de saber. Hoy, la lengua tiene por finalidad desarrollar capacidades de expresión que favorezcan la inserción y la interrelación en la sociedad, potenciando la comprensión de los actos de habla desde sus condiciones de existencia, desde el análisis de discursos, desde la crítica y por qué no desde el goce estético.

Los institutos de formación docente esperan que el alumno logre una formalización individual de la lengua en términos lógicos, y pretende ayudarlo a obtener una competencia expresiva que le permita demostrar capacidad para conducir su propio pensamiento profesional evidenciándolo adecuadamente en el manejo de las relaciones con el interlocutor, el contenido en cuestión y la situación socioacadémica establecida. Es importante recordar que los alumnos son usuarios de la lengua, pero ello no tiene un mero valor instrumental, sino una centralidad en tanto proceso de comunicación y desarrollo de pensamientos con una importantísima carga académica y sociocomunitaria.

Los docentes necesitan establecer relaciones estrechas de dominio de la lengua escrita, destinada a ser transmitida. Se lee para adquirir saberes y se escribe para dar cuenta de ellos o para vehicular diferentes tipos de experiencias. Quien escribe, no sólo se asume como sujeto de su escritura, sino que evidencia un mayor o menor manejo de competencias lingüísticas fundamentales para su quehacer profesional. Analizar los modos en que escriben los alumnos de institutos de formación docente implica reflexionar sobre una de las condiciones materiales de su quehacer y examinar las representaciones simbólicas que se constituyen alrededor de la escritura.

Discusión

En cada acto de escritura se da cuenta del nivel de manejo que se tiene de ella. Muchos registros son correctos y muestran una formalización verbal de las vidas escolares de sus emisores, en términos de lineal apropiación lingüística. La lengua escrita y la oralidad, cumplen una función social esencial para el hombre: la comunicación. Los usos del lenguaje escrito forman parte de la vida cotidiana de aquellos que están inmersos en culturas alfabetizadas. Comunicarse significa comprender, producir ideas e intercambiar. Es entender lo que otros dicen (oralmente y/o por escrito) y decir cosas que pueden ser decodificadas. La

lengua en general y, por supuesto, la lengua escrita nos permite acceder al pensamiento de otros y organizar, ampliar, modificar, etc., nuestro propio pensamiento. La relación entre ellos es innegable. El hombre, gracias al lenguaje, es capaz de tomar parte en procesos sociales de entendimiento que le permitan afianzar su propia identidad, interactuar en una sociedad específica y compartir una misma cultura.

El haber observado determinadas dificultades en los escritos de los informantes no implica hacer una generalización extensiva a todos ellos. Solo intentamos examinar y reflexionar frente a algunos casos que no dejan de ser muy preocupantes. Sí reconocemos que, si bien no son todos, es importante el número de estudiantes que incurre en vacilaciones y confusiones ortográficas, omisión de tildes y de consonantes finales (de palabra o sílaba) como la *n* o la *s*, que evidencian desconcierto a la hora de utilizar mayúsculas. También observamos dificultades de sílabeo y una falta de dominio en el empleo de los signos de puntuación. Por ejemplo los de entonación (interrogación y exclamación) son escasamente utilizados, o bien no están o solo se registran en el cierre de la expresión.

La ortografía es un tema vivido como árido por unos, desalentador o sin relevancia alguna para otros. Lo cierto es que hace años los especialistas observan cómo se ha ido abandonado progresivamente el carácter normativo y descriptivo de la ortografía en aras de la comunicación. El sistema educativo aprendió a convivir con los problemas ortográficos, a quejarse de ellos en un continuo, a proponer estrategias superadoras, pero tal vez la dificultad esté en que hoy no es valor en relieve. Pérez Parejo y otros afirman que “no se trata de hacer ortografía sino de saber escribir” (2010: 100). Creemos importante señalar que los códigos utilizados por las nuevas tecnologías impulsan nuevas formas de escritura que se apartan de la normativa. La ortografía hace al hecho de sostener una buena lectura y una buena comprensión. Con ella las personas desarrollan la habilidad de expresarse mejor y más ordenadamente, aspecto fundamental en la tarea docente. Las competencias incorporadas son construcciones integradas por formaciones históricamente determinadas y marcan experiencias. Los informantes, en realidad, se cuentan a sí mismos, buscan sentidos a su propia existencia escolar. En los relatos dialoga el yo, el texto y el contexto, el niño y adolescente que era con el joven o adulto que es, y ello configura pensamientos, acción, pero también lengua.

Conclusión

Los textos analizados evidencian limitaciones de estructuración lingüística. Algunos de ellos desarticulan ideas, desconocen nexos, simplifican formalizaciones, caen en reiteraciones, desvirtúan usos verbales, yerran en la utilización de preposiciones, fracturan información o trasponen usos cotidianos y orales en lo escrito.

La incorporación de prácticas académicas lingüísticas siempre implica recorrer un camino que va desde los usos personales, que nunca dejan de serlo, a niveles estándar. Todo esto supone conceptualizaciones teóricas que debemos considerar a la hora de comprender lo escrito y de plantear intervenciones.

Cada actortiene un campo de inscripción propio que explica y condiciona los actos de habla (estructura lingüística más intencionalidad) que no puede ser ignorado a la hora de decodificar. El campo siempre está presente y actualiza inscripciones personales, familiares y sociales.

Más allá de toda variación existen saberes puestos en acto que deben ser considerados a la hora de leer resultados. Cada productor de textos es un sujeto con identidad social para quien la lengua es una herramienta comunicacional y productora de significados. Frente a esto nos preguntamos si la realidad lingüística que nos presenta esta investigación es la realidad de una lengua en la que se acentúan los estilos personales, la economía del individualismo, la fractura de la norma, la linealidad o superficialidad de los enunciados, las frases y oraciones más que sucintas, los discursos escuetos que procuran imprimir a sus palabras el efecto zapping, ¿Cuál es el alcance tangible que deben tener las prácticas lingüísticas de alumnos de un profesorado de Educación Básica a punto de recibirse de maestros? Los estudiantes, ¿trabajan su discurso de una manera más utilitaria como para salvar una situación puntual? ¿El grado de competencia lingüística puesta en juego está determinado por hábitos lingüísticos naturalizados en lo social y en lo institucional? Tal vez la explicación haya que buscarla, no en la situación en sí sino en la relación usos/ marcos institucionales y preguntarnos ¿cuáles y desde dónde son los ajustes a realizar?

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal Universitaria.
- (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Inda, G. y Duek, C. (2005). El concepto de clase en Bourdieu: ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Revista Aposta* 23 (1-20), [revista virtual de Ciencias Sociales]. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/indayduek.pdf>.
- Lozano, J.; Peña Marín, C. y Abril, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Pardo, A. N. y Rodríguez Paez, A. (2009). Discurso y contexto: cognición y subjetividad. *Discurso y sociedad*. 3 (202-219), [revista virtual]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Pardo.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Pardo.pdf)
- Pérez Parejo, R.; Guerrero Serrano, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*.8, 95-136, [revista virtual]. Murcia. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219233.pdf
- Van Dijk, T. (1980a). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso* Madrid: Cátedra.
- (1980b). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Yule, G. (2008). Las propiedades del lenguaje en *El lenguaje*. (31-41). Madrid: Akal.

Luisa Inés Moreno es magíster en Investigación Educativa egresada del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora asistente de Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y dicta el Seminario de Investigación Educativa en la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

María Elisa Zurita es especialista en Lingüística egresada de la Universidad Nacional de Salta. Se desempeña como profesora asistente de Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y dicta el Seminario de Investigación Educativa en la Escuela Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

LA CUESTIÓN MALVINAS: ANÁLISIS DE DOS ARTÍCULOS ANTAGÓNICOS DE INTELLECTUALES ARGENTINOS

María Gina Furlan
mginafurlan@gmail.com
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba- ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar en dos géneros de opinión que presentan tesis contrarias los argumentos y su estructuración, los procedimientos léxico-gramaticales y las estrategias discursivas utilizadas para defender los puntos de vista en relación con una cuestión actual. El corpus está integrado por “Malvinas: una visión alternativa” y “Respuesta al documento: Malvinas, una visión alternativa” que constituyen, respectivamente, una propuesta de un grupo de intelectuales de Argentina a la política que el gobierno actual sostiene sobre la guerra de 1982 y en el segundo texto, una refutación a esta proposición.

El marco teórico que sustenta el análisis parte del modelo de Plantin, ancla también en las clases de argumentos y modos de estructuración de van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, y en la construcción del ethos de Amossy y Maingueneau.

El análisis revela de manera general la presencia de la polifonía, característica de los géneros discursivos analizados, con presencia de citas y de abundantes ironías. La construcción del enunciador de cada texto revela diferencias significativas en la densidad léxica, evidenciada, principalmente, en el uso abusivo de las nominalizaciones con pretendida visión de objetividad en el primer texto. Por el contrario, en el segundo, el enunciador se hace visible a partir del uso de numerosos subjetivemas que tienen como principal objetivo reforzar las refutaciones, si bien implican presencia evidente de la dimensión pasional. Estos rasgos, por su parte, han permitido al acceso a formaciones discursivas que sostienen diferentes ideologías, las cuales surgen nítidas del análisis.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba¹.

Palabras clave: discusión política-procedimientos léxicos y gramaticales- argumentos

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, en dos géneros de opinión que presentan tesis contrarias, en primer lugar, la construcción del ethos a partir de los procedimientos léxico-gramaticales y las estrategias discursivas utilizadas para defender los puntos de vista en relación con una cuestión actual: las islas Malvinas; en segundo lugar, se examinan los argumentos y su estructuración.

El corpus está integrado por “Malvinas: una visión alternativa” y “Respuesta al documento: Malvinas, una visión alternativa” que constituyen, respectivamente, una propuesta de un grupo de intelectuales de

¹ La argumentación escrita en la universidad: análisis y propuestas didácticas. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C. Directora profesora Silvia Sosa de Montyn. Continuación proyecto. Año 2011-2013. (Código 05/ L 146).

Argentina a la política que el gobierno actual sostiene sobre la guerra de 1982 y, en el segundo texto, una refutación al planteo del texto anterior.

Por último se analizan las formaciones discursivas que emergen de las distintas posturas.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta el análisis es ecléctico; en este sentido Narvaja de Arnoux (2006) sostiene que el análisis del discurso, como campo de estudio, puede recurrir a diferentes disciplinas y enfoques dependiendo esto de cuál sea su objeto de análisis (19).

Esta investigación parte del modelo de Plantin (1990), pero se nutre también, para la estructuración de los argumentos en las clases y modos de esquematización de van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006) y en la conceptualización del ethos presentada por Amossy (2002) y Maingueneau (2002).

Para Plantin (1990), todo discurso argumentativo se estructura a partir de la noción de cuestión argumentativa, concepto que articula dos puntos de vista contradictorios. En su teoría del modelo dialogal, la situación argumentativa típica se define por el desarrollo y la confrontación de puntos de vista en contradicción en respuesta a una misma cuestión. La argumentación es vista en su modelo como un modo de gestión de la diferencia. La noción de rol argumentativo ejercida por los actantes es fundamental para la situación argumentativa: El proponente, oponente y tercero constituyen roles abstractos que se diferencian de los actores (sujetos concretos de la comunicación). La noción de rol presupone que un mismo actor puede ocupar indistintamente diferentes posiciones en un mismo intercambio comunicativo (50-56).

Por su parte, van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006) sostienen que un estudio de la argumentación implica la identificación de las diferencias de opiniones que pueden ser mixtas o múltiples dependiendo del punto de vista planteado (23). En este sentido, consideran diferentes formas de estructuración de los discursos argumentativos. Estas pueden ser simples, cuando el punto de vista se defiende con un solo argumento; o complejas, si se presentan diferentes argumentos. Este último tipo de estructura argumentativa es subdividida, según el autor, en múltiple, coordinada y subordinada (van Eemeren et al. 2006: 69-71). En su estudio sobre la validez de los razonamientos plantean la estructuración de tres esquemas argumentativos que identifican diferentes tipos de argumentación: la argumentación sintomática, la argumentación analógica y la causal. La argumentación basada en una relación sintomática implica la defensa de un punto de vista partir de un signo o marca que señala cuál es la conclusión de este punto de vista planteado. La argumentación que se basa en una relación de analogía supone que el punto de vista defendido es equivalente algún argumento presentado. Por último, la argumentación basada en una relación causal conlleva la utilización de una conexión causal entre el punto de vista y alguno de los argumentos planteados para defenderlo. Destacan la necesidad, para un estudio adecuado del discurso argumentativo, de identificación de cada tipo de esquema (van Eemeren et al., 2006:99-100).

Con respecto al ethos, Maingueneau (2002) lo considera ligado al acto de enunciación, pero no se pueden ignorar las representaciones construidas por el público que constituyen el ethos prediscursivo (3). Puede ser definido, además como “una noción híbrida (socio/discursiva), un comportamiento socialmente evaluado que no puede ser aprehendido fuera de una situación de comunicación precisa, integrada ella misma en una coyuntura histórica determinada...” (Maingueneau, 2002:5).

Corpus

“Malvinas: una visión alternativa” es un documento firmado por intelectuales argentinos que apareció en diferentes diarios de Argentina en febrero de 2012. Entre los autores del texto se cuentan Jorge Lanata, Juan José Sebrelí, Emilio de Ípola, Pepe Eliashev, Rafael Filippelli, Roberto Gargarella, Fernando Iglesias, Santiago Kovadloff, Gustavo Noriega, Marcos Novaro, José Miguel Onaindia, Vicente Palermo, Eduardo Antín (Quintín), Luis Alberto Romero, Hilda Sabato, Daniel Sabsay y Beatriz Sarlo. En este documento se plantea la necesidad de reconsiderar la postura del gobierno que postula como tema prioritario la recuperación de las islas. En el texto de análisis se apela a la opinión pública argentina a la que se considera “...madura para una estrategia que concilie los intereses nacionales legítimos con el principio de autodeterminación sobre el que ha sido fundado este país...”.

El texto en cuestión dio lugar a una variada serie de réplicas escritas en diferentes sitios de Internet.

“Respuesta al documento: Malvinas, una visión alternativa”, apareció en una página web titulada “Jóvenes revisionistas” con fecha 28 de febrero de 2012 y está firmado por Federico Addisi. Este escrito

refuta el punto de vista planteado en el artículo anterior.

Ambos discursos se inscriben en el polo argumentativo y pueden ser considerados polémicos en la medida en que el interlocutor está implicado en la enunciación por medio de argumentos que lo cuestionan, no solo como persona sino como sujeto defensor de una posición que es impugnada por el enunciador (Charaudeau, 1998b citado en Charaudeau, Maingueneau, 2005: 446).

Análisis de los textos

“Malvinas: una visión alternativa”

Se analiza la construcción del ethos discursivo, apoyado significativamente por la configuración de un ethos previo o prediscursivo que incrementa el poder del enunciador. La denominación de “intelectuales” utilizada por *La Nación* y la mayoría de los diarios en los que salió publicado el texto otorga una posición de autoridad a la voz enunciativa que la legitima para oponerse a la postura del gobierno.

La retórica clásica destacaba diferentes virtudes en el orador pero recalca la importancia del efecto del discurso para hacerlo digno de fe (Narvaja de Arnoux, Bonnin, De Diego, Magnanego, 2012: 94).

El enunciador se presenta como un colectivo de autoridad a partir de la utilización de diferentes procedimientos léxico-gramaticales y estrategias discursivas variadas.

Entre estas, la presencia de nominalizaciones, además de lograr un efecto de impersonalidad y objetividad constituyen bloques de alta densidad que condensan la información y la presentan produciendo un efecto de evidencia, de algo ya establecido, no en el discurso, sino en el mundo real (Reale y Vitale, 1995:20).

Una revisión crítica de la guerra de Malvinas debe incluir tanto el examen del vínculo entre nuestra sociedad y sus víctimas directas, los conscriptos combatientes, como la admisión de lo injustificable del uso de la fuerza en 1982 y la comprensión de que esa decisión y la derrota que la siguió tienen inevitables consecuencias de largo plazo.

La postura de autoridad se revela, además, en enunciados con verbos de modalidad epistémica o nominalizaciones de estos verbos a través de los cuales se sustancia una distancia mayor con la opinión pública, es decir, el pueblo, al que ya se considera maduro para adherir a la propuesta sostenida:

Creemos que es hora de examinar a fondo esa política a partir de una convicción: la opinión pública argentina está madura para una estrategia que concilie los intereses nacionales legítimos con el principio de autodeterminación sobre el que ha sido fundado este país.

Sin embargo, a partir de la utilización de un nosotros inclusivo se hace partícipe al pueblo, a la opinión pública de la postura defendida:

Como miembros de una sociedad plural y diversa que tiene en la inmigración su fuente principal de integración poblacional no consideramos tener derechos preferenciales que nos permitan avasallar los de quienes viven y trabajan en Malvinas desde hace varias generaciones, mucho antes de que llegaran al país algunos de nuestros ancestros.

La polifonía se hace presente en este discurso, especialmente a través del uso de comillas de distancia con matiz irónico. Así, se “delimita un universo discursivo en el que se dicen ciertas cosas que son quebrantadas por las mismas palabras de ese discurso...” (Ruiz, 1995:73).

Entre los motivos de aquel respaldo no fue menor la adhesión a la causa-Malvinas, que proclama que las Islas son un ‘territorio irredento’, hace de su ‘recuperación’ una cuestión de identidad y la coloca al tope de nuestras prioridades nacionales y de la agenda internacional del país

...un clima de agitación nacionalista impulsado otra vez por ambos gobiernos parece afectar a gran parte de nuestros dirigentes, oficialistas y de la oposición, quienes se exhiben orgullosos de lo que califican de ‘política de estado’...

La afirmación obsesiva del principio ‘Las Malvinas son argentinas’...

También se utiliza el discurso indirecto para refutar la posición del gobierno sobre el tema Malvinas:

Es necesario poner fin hoy a la contradictoria exigencia del gobierno argentino de abrir una negociación bilateral que incluya el tema de la soberanía al mismo tiempo que se anuncia que la soberanía argentina es innegociable...

Por otro lado, el desarrollo del punto de vista se realiza a través de una modalidad de enunciación imperativa, evidenciada a través de diferentes recursos léxico-gramaticales y discursivos con lo que se intentaría invitar a la acción:

Una revisión crítica de la guerra de Malvinas debe incluir tanto el examen del vínculo entre nuestra sociedad y sus víctimas directas...

Es necesario poner fin hoy a la contradictoria exigencia del gobierno argentino...

...los habitantes de Malvinas deben ser reconocidos como sujeto de derecho. Respetar su modo de vida, como expresa su primera cláusula transitoria, implica abdicar de la intención de imponerles una soberanía...

Necesitamos abandonar la agitación de la causa-Malvinas...

La sangre de los caídos en Malvinas exige, sobre todo, que no se incurra nuevamente en el patriotismo que los llevó a la muerte...

Ojalá que el dos de abril y el año 2012 no den lugar a la habitual escalada de declamaciones patriotas sino que sirvan para que los argentinos -gobernantes, dirigentes y ciudadanos- reflexionemos juntos y sin prejuicios sobre la relación entre nuestros propios errores y los fracasos de nuestro país.

La investigación también contempló el análisis de la estructura de las argumentaciones.

De manera general, se puede afirmar que el texto "Malvinas: una visión alternativa" presenta un tipo de estructuración argumentativa en la que la multiplicidad, la coordinación y la subordinación coexisten para defender el punto de vista (van Eemeren et al., 2006:77).

En el segundo párrafo los argumentos usados para defender la necesidad de una revisión crítica de la política sobre el caso Malvinas presentarían una estructuración múltiple ya que "las defensas [adoptadas] no dependen cada una entre sí para sostener el punto de vista y son, en principio, de un peso equivalente..." (van Eemeren et al., 2006: 70). En este tipo de estructura argumentativa, además, cada defensa presentada es suficiente por sí misma para defender el punto de vista adoptado (van Eemeren et al., 2006: 70).

"Un análisis mínimamente objetivo demuestra" 1) "la brecha que existe entre la enormidad de estos actos y la importancia real de la cuestión-Malvinas," 2) "así como su escasa relación con los grandes problemas políticos, sociales y económicos que nos aquejan".

En el fragmento anterior presentado como ejemplo, se observa que los dos argumentos enumerados constituyen defensas independientes entre sí.

El tercer párrafo presenta una estructuración compleja en la que se combinan argumentos múltiples y coordinados, estos últimos considerados dependientes entre sí (van Eemeren et al., 2006:70).

Respetar su modo de vida, como expresa su primera cláusula transitoria, implica abdicar de la intención de imponerles una soberanía, una ciudadanía y un gobierno que no desean. La afirmación obsesiva del principio "Las Malvinas son argentinas" y la ignorancia o desprecio del avasallamiento que éste supone debilitan el reclamo justo y pacífico de retirada del Reino Unido y su base militar, y hacen imposible avanzar hacia una gestión de los recursos naturales negociada entre argentinos e isleños.

Por otro lado, la presencia de una argumentación de tipo causal intenta legitimar el punto de vista planteado sobre la necesidad de reconsideración del caso Malvinas (van Eemeren et al., 2006:104).

Creemos que es hora de examinar a fondo esa política [...]: la opinión pública argentina está madura para una estrategia que concilie los intereses nacionales legítimos con el principio de autodeterminación sobre el que ha sido fundado este país

En este fragmento los dos puntos actúan como un conector causal que determina la razón por la cual es el momento de revisar la política del gobierno sobre este tema.

Otra argumentación causal se presenta en el siguiente fragmento:

Como miembros de una sociedad plural y diversa que tiene en la inmigración su fuente principal de integración poblacional no consideramos tener derechos preferenciales que nos permitan avasallar los de quienes viven y trabajan en Malvinas desde hace varias generaciones, mucho antes de que llegaran al país algunos de nuestros ancestros.

“Respuesta al documento: Malvinas, una visión alternativa”

La consideración de este texto como polémica, expresada en páginas anteriores, se hace evidente por la intención de descalificación a partir del despliegue de un repertorio de argumentos y recursos retóricos que permiten probar la falsedad de la tesis contraria (Kerbrat-Orecchioni, 1980:56).

El enunciador que se construye en este discurso precisa demostrar sus conocimientos de historia, política y geografía argentina para posicionarse en el nivel de aquellos a quienes refuta. Son abundantes los ejemplos en los cuales hace uso de estos conocimientos:

...la Guerra del Atlántico Sur no es otra cosa que la continuación de la guerra inconclusa con Gran Bretaña que comenzó en 1806-1807, tuvo su continuación con la usurpación de Malvinas en 1833 y en 1845 en la Guerra del Paraná donde tuvo lugar la Batalla de la Vuelta de Obligado.

El proceso político que dio origen a nuestro país fue el siguiente. Habiendo caducado el Gobierno Soberano de España al ser tomado Fernando VII prisionero de Napoleón, habiéndose disuelto la Junta de Sevilla y sin haber sido designado un Regente, el poder quedaba vacante y se revertía sobre el pueblo de Buenos Aires que podía en estas especiales condiciones darse un gobierno. Se trataba de la conocida “doctrina suareciana de reversión del poder”

Por ser un texto principalmente destinado a refutar la tesis contraria, se evidencian numerosos ejemplos de polifonía cuyo referente es el enunciador del texto sobre el que se polemiza. El uso de comillas es utilizado siempre como marca de distancia:

...este grupo de compatriotas no dudan en calificar de ‘aventura militar’ a la Gesta de Malvinas.

Otra vez caemos en los burdos argumentos perimidos de la desmalvinización al calificar ‘como víctimas directas a los conscriptos combatientes’...

También la ironía es utilizada para la descalificación de los oponentes. Estas ironías, que pueden ser citas eco, tal el caso del primer ejemplo que se presenta, son enunciadas a través de comillas o itálica para reforzar la intención burlesca:

...anoticiamos a ‘nuestros intelectuales’...

En lo que parece ser el nudo gordiano de ‘estos visionarios’...

...que hacen estos intelectuales [...] miembros de la intelligentsia vernácula

...y menos mal que se encuentra entre los firmantes del documento el Sr. Romero, benemérito erudito en materia historiográfica...

La presencia de la interrogación retórica es otro recurso a través del cual se descalifica al oponente. Esta puede ser una estrategia utilizada como forma de “acorralar al adversario en las incompatibilidades” (Reale y Vitale, 1995: 40).

Crear que la cuestión Malvinas tiene “escasa relación con los grandes problemas políticos, sociales y económicos que nos aquejan”, es desconocer principios esenciales de geopolítica y economía, entre otras materias. ¿Se desconoce la implicancia de la posesión de Malvinas en manos británicas sobre la proyección antártica? ¿Se ignora que la Antártida es reserva natural de agua, minerales y otros recursos que Inglaterra puede reclamar como propios? ¿No se tiene dimensión de las pérdidas y la depredación que sufre Argentina en su mar territorial por las concesiones pesqueras que hace el Reino Unido en Malvinas? ¿No se tiene idea que las adyacencias de Malvinas están siendo exploradas por sus reservas de hidrocarburos? Finalmente: ¿No se han percatado del paso estratégico bioceánico que dominan las Islas? ¿No es una amenaza para la seguridad continental Argentina la base militar de Inglaterra

emplazada en Malvinas?

A diferencia del otro texto, que presenta pero en menor cantidad, en este se evidencian numerosos subjetivismos cuya intención es la descalificación del oponente por un lado y la valorización de la causa de Malvinas:

“...burdos argumentos...”

“...queremos manifestar nuestro estupor...”

“...el tenor del planteo...”

“...corazón malvinero...”

“...disparate jurídico...”

“...nuestros héroes...”

Con respecto a la estructura argumentativa del texto, se evidencia que, por ser un texto cuyo objetivo principal es la refutación de la tesis planteada en “Malvinas: una visión alternativa”, presenta un esquema de planteamiento de los argumentos considerados en el primer texto para su posterior refutación.

Este presenta de manera general una estructuración argumentativa compleja (van Eemeren et al., 2006:70) en la que coexisten argumentaciones múltiples y coordinadas para refutar la postura sostenida en el primer texto analizado. Este tipo de estructuración se pone de manifiesto, por ejemplo, en la serie de preguntas que tienen como intención demostrar que sí hay relación entre los problemas económicos y sociales que enfrenta el país con la causa Malvinas:

Crear que la cuestión Malvinas tiene “escasa relación con los grandes problemas políticos, sociales y económicos que nos aquejan” es desconocer principios esenciales de geopolítica y economía [...] ¿se desconoce la implicancia de la posesión Malvinas en manos británicas sobre la proyección antártica? ¿Se ignora que la Antártida es reserva natural de agua, minerales y otros recursos que Inglaterra puede reclamar como propios? ¿No se tiene dimensión de las pérdidas y la depredación que sufre Argentina en su mar territorial por las concesiones pesqueras que hace el Reino Unido en Malvinas?

La construcción de los objetos

Como afirman Narvaja de Arnoux et al. (2012)

La introducción de un objeto de discurso, representado por una expresión nominal o descripción definida implica una operación de categorización que lleva a hacer discretos y manipulables los objetos de pensamiento, las nociones, las representaciones que los hablantes tienen de una determinada situación de interacción (31).

De esta manera, ambos textos remiten a formaciones discursivas que dejan traslucir ideologías absolutamente opuestas en las que los objetos son recategorizados y resemantizados, es decir, según afirman Pecheux y Haroche (1971) “el significado de las palabras varía según la posición desde la cual se las enuncia o según la formación discursiva de la que dependen” (citado en Narvaja de Arnoux, 2006:47).

Se detallan a continuación las designaciones de los dos textos para los elementos: ‘guerra de Malvinas’, ‘combatientes’, ‘la cuestión Malvinas en la actualidad’ por ser consideradas palabras pivote, en el sentido de término seleccionado por su relevancia para la comprobación de hipótesis (Narvaja de Arnoux, 2006:42). Se consideran, en algunos casos, no solo los paradigmas designacionales, sino también los predicados que se asocian a uno y otro término (Narvaja de Arnoux, 2006:43).

Para facilitar la visualización de los objetos y sus diferentes designaciones se presentan de forma alternada, primero las referencias o designaciones correspondiente al artículo “Malvinas: Una visión alternativa” y, en segundo lugar, las referencias correspondientes al texto “Respuesta al documento Malvinas: Una visión alternativa”.

Guerra de Malvinas:

Primer texto: trágica aventura militar, el uso de la fuerza en 1982.

Segundo texto: recuperación de las Islas Malvinas, Gesta de Malvinas.

Combatientes:

Primer texto: los conscriptos combatientes, la sangre de los caídos en Malvinas que murieron en la guerra, nuestros héroes.

Segundo texto: hombres, soldados, conscriptos, oficiales y suboficiales de carrera que fueron a defender el suelo patrio.

Cuestión Malvinas en la actualidad

En el primer texto, sus autores señalan la escasa relación de la causa Malvinas, la cuestión Malvinas, con los problemas de la actualidad.

En el segundo texto, por el contrario, se considera que la “Cuestión Malvinas” tiene una relación directa con problemáticas actuales del país.

Además de las connotaciones opuestas relacionadas con la guerra y la importancia de la cuestión Malvinas, en el segundo texto la figura de los combatientes adquiere una dimensión activa de defensa que se opone a la función de experimentante o paciente ofrecida en el primer texto para este objeto discursivo.

Conclusión

Los dos textos objeto de análisis constituyen discursos polémicos, es decir, discursos en los que dos o más enunciadores elaboran posturas contrarias frente a un mismo tema (Reale y Vitale, 1995: 67). En este tipo de discursos, además de la finalidad persuasiva existe la intención de atacar el punto de vista de un contendiente u oponente. Considerado como adjetivo el término polémico “conlleva un marcado acento refutativo [...] es un discurso descalificador que ataca a un blanco...” (Charaudeau y Maingueneau, 2006:446) y que en atención a su propósito utilizará los más variados procedimientos retóricos y discursivos. El tono polémico del segundo texto se prevé ya a partir del título que anuncia una respuesta a la postura planteada por el primero.

El análisis hizo patente, una construcción más nítida del enunciador del segundo texto a través de la utilización de subjetivemas que ponen en evidencia la utilización de recursos que resaltan emociones. Parecería, entonces, un discurso más centrado en el ethos y en la expresión de la cólera y la indignación y no tanto en el reconocimiento del pathos para la persuasión de un auditorio. El tono pasional y la ira del enunciador se reflejan también en una sintaxis descuidada en partes que revelaría la premura por la respuesta rápida. Existiría, además el deseo o la necesidad de posicionarse en un nivel de igualdad con respecto a los enunciadores del texto que se refuta, lo que se demuestra en la abundancia de datos históricos y jurídicos, entre otros. El texto originario de la disputa, por el contrario, presenta mayor densidad léxica a partir de la utilización de abundantes nominalizaciones que objetivan e impersonalizan el discurso produciendo un efecto de evidencia. Se observa en este discurso una modalidad de enunciación principalmente exhortativa e imperativa. El discurso está dirigido no solo al gobierno, sino también y especialmente a la sociedad “que ya está madura” para lograr una reflexión sobre una política que se considera errónea. Esta constituiría, según la lista de estrategias propuesta por Schopenhauer una apelación al auditorio para persuadirlo de la tesis propuesta (citado en Marafioti, 2003: 75). Además, el ethos prediscursivo configurado en este primer texto a partir de la designación de ‘grupo de intelectuales’ incrementa la figura de autoridad que se construye a lo largo del discurso.

Por otro lado, el análisis de la estructuración argumental y de los elementos léxico-gramaticales y discursivos realizados en ambos textos reveló similitudes y diferencias.

En relación con la estructura argumental, siguiendo a van Eemeren et al. (2006), se observó que ambos textos tendrían una estructuración compleja en la que se combinan argumentos múltiples y coordinados. También la argumentación basada en una relación causal parecería ser predominante en el texto que refuta la postura del gobierno sobre las islas Malvinas.

El segundo discurso analizado, por constituir una respuesta a un texto anterior, además de presentar estructura argumentativa compleja, organiza sus argumentos con el esquema de presentación de contraargumento y posterior refutación.

Con respecto a los objetos discursivos construidos, Plantin (1997) afirma que un mismo suceso o acontecimiento puede suscitar sentimientos diferentes e incluso opuestos y funcionar como argumentos para conclusiones diferentes (citado en Amossy, 2002). Esto se pone de manifiesto en los dos discursos objeto de análisis. Los rasgos presentes en ambos textos permiten acceder a formaciones discursivas, es decir, “conjuntos de enunciados referibles a un mismo sistema de reglas históricamente determinadas” (Charaudeau y Maingueneau, 2006: 275) que dejan traslucir ideologías absolutamente opuestas en las que los objetos son recategorizados y resemantizados.

Bibliografía

- Amossy, R. (2002). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan. Disponible en: http://argumentacion.suss-argentina.com.ar/4_Amossy.pdf
- Charaudeau, P; Maingueneau, Ch. (2006). *Diccionario de Análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kerbrat-Orecchioni. C. (1980). El discurso polémico. En Polifonía y polémica (Adaptado de C. Kerbrat-Orecchioni: "La polemique et ses definitions" en *Le discours polémique*. Lyon. P.U.L. 1980).
- Maingueneau, D. (2002). "Problemes d'ethos" en *Pratiques* N° 113-114. (55-67). Traducido y seleccionado por María Eugenia Contursi
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E.; Bonnin, J.; De Diego, J. Magnanego, F. (2012). *UNASUR y sus discursos. Integración regional, amenaza externa, Malvinas*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modo de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos, editor.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Editions Kimé.
- Reale, A. y Vitale, A. (1995). *La argumentación (Una aproximación retórica discursiva)*. Buenos Aires: Ars
- Ruiz, É. (1995). *Enunciación y Polifonía*. Buenos Aires: Ars.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R y Snoek Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Fuentes consultadas:

- Romero, Sarlo y otros (2012) Malvinas: Una visión alternativa (Artículo) disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1450787-una-vision-alternativa-sobre-la-causa-de-malvinas>
- Addisi, F. (2012) Respuesta a Malvinas una visión alternativa. (Artículo) disponible en <http://jovenesrevisonistas.org/wp-content/uploads/2013/01/Bolet%C3%ADn-La-Reconquista-19-6.pdf>

María Gina Furlan es profesora de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas de la U.N.C. Se desempeña como profesora adjunta de semidedicación en la cátedra Lengua Castellana II (materia común) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿QUÉ NOS DICEN LAS METÁFORAS DE LOS ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD?

Leticia García Romano

lgarciaromano@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Se presentan resultados obtenidos en el marco de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo principal es caracterizar las representaciones y las prácticas en torno a la lectura y escritura en el marco de la enseñanza universitaria de grado en Ciencias Biológicas. Se realiza el análisis de dos preguntas abiertas contestadas por 210 estudiantes de Ciencias Biológicas desde el primer al quinto año de estudio. Los ítems analizados son: “Leer en la universidad es como...” y “¿Cómo le explicarías a alguien que cursa otra carrera universitaria el rol que desarrolla la escritura en el estudio de tu carrera?”. La solicitud de construir una metáfora sobre la lectura y de explicar a una audiencia diferente el papel de la escritura en la universidad respondió a la necesidad de acceder al conocimiento tácito y al interés de sacar al alumno de la situación que implica responder estas preguntas en un ámbito académico que valoriza estos procesos. La primera pregunta involucró el análisis de los campos fuente a los que aparecía vinculada la lectura y la segunda implicó relacionar las respuestas con concepciones reproductivas o epistémicas de la escritura. Los alumnos relacionaron la lectura en la universidad con un obstáculo a superar y con el ingreso a un mundo nuevo. Además, la vincularon con la acción de ingerir alimentos (haciendo referencia a lo imposible de leer mucho en poco tiempo y a la lectura como proceso memorístico) y a la idea de empezar una actividad desde cero (aludiendo a la necesidad de aprender nuevas formas de leer, diferentes a las de niveles educativos previos). La escritura apareció relacionada con la comunicación de investigaciones científicas, la comunicación en general y la comprensión. Sin embargo, también hubo una fuerte impronta de lo memorístico, asociando la escritura con el registro y la fijación de información.

Palabras clave: representaciones -lectura y escritura -Ciencias Biológicas

Introducción

Distintas investigaciones realizadas en universidades argentinas dan cuenta de concepciones acerca de la lectura y la escritura -tanto de docentes como de estudiantes- que pueden actuar como obstáculos al momento de enseñar y aprender una disciplina, lo que habitualmente se relaciona con el desarrollo de clases en las que los profesores no se ocupan de las prácticas de lectura y escritura involucradas en la enseñanza de sus asignaturas (Brunetti, Stancato y Subtil, 2002; Estienne y Carlino, 2004, García y Valeiras 2013).

En lo que atañe específicamente a las carreras científicas, es posible decir que los textos involucrados en las mismas reúnen ciertas características que dificultan su abordaje: formas impersonales, nominalizaciones, ilustraciones con un marcado nivel de abstracción, entre otras cuestiones (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009; Márquez y Prat, 2005). A pesar de estos obstáculos, Wellington y Osborne

(2001) señalan que gran parte del conocimiento científico puede ser aprendido a partir de la lectura, resaltan que los científicos le dedican gran parte de su tiempo y subrayan la importancia de que los docentes de ciencias enseñen a los alumnos a leer de manera activa, crítica y eficiente los textos propuestos. En lo que respecta a la escritura, Kelly y Bazerman (2003) argumentan que la escritura es vital para refinar los razonamientos, delimitar hipótesis, ordenar evidencias y comunicar resultados en el marco del aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Sin embargo, tal como señalan Holliday y Cain (2012), la lectura continúa siendo una práctica descuidada y un tema sobre el que no se discute con frecuencia en la educación científica y la escritura suele orientarse solo a determinados tipos textuales en desmedro de otros.

En función de estos antecedentes, desde el año 2009, comenzamos a realizar investigaciones tendientes a comprender el rol de la lectura y la escritura en carreras científicas y tecnológicas. En el caso particular de este capítulo, se hará referencia a una investigación cuyo objetivo principal fue la caracterización de las concepciones y las prácticas en torno a la lectura y la escritura en el marco de la enseñanza universitaria de grado en Ciencias Biológicas.

Para concretar este objetivo, focalizamos nuestra investigación en dos carreras que tienen lugar en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Se trata de las carreras de Ciencias Biológicas y Profesorado en Ciencias Biológicas que se desarrollan en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFYN) de dicha universidad, las cuales comparten un gran número de asignaturas en su diseño curricular.

Si bien la investigación involucró tanto a profesores como a alumnos de dichas carreras y se abordó desde una perspectiva mixta -retomando aportes de las metodologías cualitativa y cuantitativa-, en esta presentación nos abocaremos a presentar una parte de los resultados, especialmente aquellos referidos a las concepciones de los estudiantes respecto de lo que implica leer y escribir en la universidad.

Consideraciones metodológicas

En términos generales, la investigación incorporó elementos de las metodologías cuantitativa y cualitativa, utilizando estrategias metodológicas como cuestionarios, entrevistas y observación y registro de clases en diferentes asignaturas de las carreras involucradas. En este capítulo, se analizarán en profundidad dos preguntas abiertas de un cuestionario semiestructurado administrado a una muestra representativa de 210 estudiantes, en la que estuvo representada proporcionalmente la cantidad de alumnos por año de cursado: 59 de primer año, 43 de segundo año, 41 de tercer año, 35 de cuarto año y 32 de quinto año.

Para la elaboración de dichas preguntas se tomaron en cuenta las ideas de Lakoff y Johnson (1980), quienes consideran que las metáforas son parte integral de nuestro pensamiento y lenguaje, permiten entendernos y entender nuestro mundo de manera que otros modos de pensamiento no podrían y desarrollan un rol central en la forma en que los miembros de una cultura conceptualizan su experiencia. Además de esto, se tuvieron en cuenta investigaciones sobre la lectura y la escritura en distintos niveles del sistema educativo que recurren a la construcción de metáforas como una forma de acceso al sistema de saberes de los estudiantes (Armstrong, 2008; Levin y Wagner, 2006; Pereira y Di Stefano 2007). Así, las preguntas quedaron conformadas de la siguiente manera: “Leer en la universidad es como...” y “¿Cómo lo explicarías a alguien que cursa otra carrera universitaria el rol que desarrolla la escritura en el estudio de tu carrera?”.

De acuerdo con lo propuesto por Ruiz (2002), el cuestionario atravesó un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, a través del cual se intentó determinar hasta dónde los ítems eran representativos del dominio o universo de contenido de las propiedades que se deseaban medir. De este modo, el cuestionario fue revisado por dos expertos en el área de la lectura y la escritura en el nivel superior. A partir de dicha revisión se reestructuraron ítems y se incorporaron algunas preguntas al instrumento. Luego de esto, el cuestionario fue sometido a una prueba piloto en la que participaron cinco alumnos de las carreras investigadas, que no fueron involucrados en la muestra definitiva. Estas pruebas se realizaron con la intención de analizar la claridad y la longitud del instrumento (Berenson y Levine, 1996). Luego de estudiar el tiempo necesario para completar el cuestionario y de repensar las ambigüedades detectadas por los estudiantes se realizaron las últimas reestructuraciones y se configuró el cuestionario definitivo.

Finalmente, es importante aclarar que se utilizó el programa informático QDA Miner (*Qualitative Data Analysis Miner*) como complemento para el análisis de las respuestas obtenidas, utilizándolo específicamente

para el análisis de las preguntas abiertas, la obtención de frecuencias de codificación y el cálculo de coocurrencias (refiere a la aparición conjunta de dos o más códigos).

Resultados y discusión

Para el análisis de las respuestas, se tomaron como base las ideas de Lakoff y Turner (1989) y los estudios específicos sobre metáforas en el área de la alfabetización académica (Armstrong, 2008). Así, se procedió a analizar los campos fuente a los que aparecía relacionada la lectura en el nivel superior. Esta indagación permitió identificar una serie de ideas que se describen a continuación.

Por un lado, se encontraron un conjunto de respuestas relacionadas con un campo que puede identificarse como “el ingreso a un mundo nuevo”:

- Ingresar en un mundo distinto (Alumno 45, primer año).
- Encontrar un mundo desconocido (Alumno 66, segundo año).
- Introducirse en un mundo desconocido (Alumno 154, quinto año).
- Entrar en otra dimensión (Alumno 171, quinto año).

Además de esto, una serie de respuestas se relacionaron con la idea de que leer en la universidad es como “empezar una actividad desde cero”:

- Volver a primer grado (Alumno 5, primer año).
- Aprender a ir en bici por primera vez (Alumno 28, primer año).
- Aprender a leer otra vez (Alumno 31, primer año).
- Aprender a hablar cuando somos niños (Alumno 197, quinto año).

Estas primeras metáforas sugieren las exigencias involucradas en el estudio de asignaturas en la universidad, lo cual implica no solo el aprendizaje de nuevos contenidos, sino la adecuación a nuevas modalidades de trabajo y la aproximación a nuevos tipos textuales para leer y escribir, sin dejar de lado las dificultades involucradas en el acercamiento a una lógica institucional diferente (Bocco, 2007). Asimismo, se pueden relacionar con la metáfora planteada por Flower y Higgins (1991) para el caso de la escritura, quienes consideran que es un acto de cruzar fronteras, ya que en los cambios que se afrontan en el paso desde el nivel inicial a la universidad y de una disciplina a otra, los alumnos encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y con una historia propia. Siguiendo las ideas de estas autoras, las metáforas planteadas por los alumnos no implican necesariamente un desconocimiento sobre las características comunes entre diferentes comunidades discursivas, sino más bien la incertidumbre que involucra el “ingreso a un mundo nuevo”, donde no siempre está claro qué hay que llevar con uno y qué nos espera cuando arribamos.

Al continuar con el análisis de las respuestas a la pregunta 1, se encontró que algunas de ellas remitieron al campo de “lo imprescindible”. Parte de estas metáforas aludieron a la realización de actividades en el marco de acciones u oficios (a) y otras a funciones vitales (b):

- Pedalear al andar en bicicleta (Alumno 75, segundo año). (a)
- Jugar en el jardín de infantes (Alumno 113, tercer año). (a)
- Manejar para un piloto de fórmula 1 (Alumno 120, tercer año). (a)
- Ensayar para un compositor (Alumno 157, cuarto año). (a)
- Respirar para vivir (Alumno 81, segundo año). (b)
- El receptor para una hormona, indispensable, si no existiera no podría accionar (Alumno 108, tercer año). (b)
- El *primer*¹ para la síntesis de ADN (Alumno 119, tercer año). (b)

¹Los cebadores o “*primers*” son pequeñas secuencias de nucleótidos que se utilizan para iniciar la síntesis de ADN.

- Tomar agua (Alumno 210, quinto año). (b)

Estas construcciones dan cuenta de que sin lectura no hay camino posible en la universidad. Sin embargo, pueden vislumbrarse algunos matices en las respuestas. En algunos casos, la lectura se presenta como el primer paso hacia la concreción de una actividad más compleja. En este sentido, Elbow (2004) señala que es común relacionar al aprendizaje con la lectura (por sobre la escritura), porque interpretamos el aprendizaje como la entrada de conocimiento, como si se tratara de colocar las ideas de otras personas dentro de quien aprende. En otras de las metáforas, la lectura se visualiza como una destreza que se aprende en un determinado momento y luego se va mejorando -incluso hasta llegar a altos niveles de experticia- y en otros se muestra como una función vital, imprescindible pero en el plano de lo involuntario o lo inconsciente. Esta última noción puede relacionarse con lo que Vélez (2006) denomina invisibilidad de la lectura, en tanto práctica cultural que se naturaliza una vez superadas las instancias de aprendizaje de la lectura inicial.

Tal como han descripto otras autoras para el caso de la escritura de tesis de posgrado (Pereira y di Stefano, 2007), algunas respuestas vincularon la idea de lectura con la “superación de un obstáculo de grandes dimensiones”:

- Leer sin lentes (Alumno 4, primer año).
- Nadar con un solo remo (Alumno 38, primer año).
- Surcar un gran río arriba, con corriente y cocodrilos (Alumno 68, segundo año).
- Superar barreras (Alumno 180, quinto año).

Estas metáforas permiten hablar de la lectura como una práctica que genera miedos y que está asociada al peligro y permite conjeturar la ausencia de determinados dispositivos didácticos y pedagógicos que, en caso de estar presentes, facilitarían la tarea de leer en el nivel superior.

Además, es interesante resaltar que surgieron metáforas que remitieron al campo fuente de la “ingestión”:

- ¡Comer! (Alumno 156, cuarto año).
- Alimentar sanamente a la mente Alumno 158, cuarto año).
- Tragar información (Alumno 169, cuarto año).
- Tragar libros y libros (Alumno 177, cuarto año).

Así, el contenido de los textos podría interpretarse como algo que puede ser ingerido y que tiene efectos predecibles en los lectores (Ross, 1987). De acuerdo al planteo realizado por Vélez (2006) esta metáfora se aproximaría más a la noción de lectura como conjunto de habilidades, en el que el lector decodifica para extraer el significado que está en el texto. Por tanto, los resultados de la lectura se presentarían en relación a qué y cuánto leemos, como una causalidad directa entre condiciones y resultados.

Asimismo, se destacan metáforas relacionadas con el “ascenso”:

- Escalar una montaña (Alumno 39, primer año).
- Un escalón más de conocimiento (Alumno 177, cuarto año).
- Caminar por una escalera en espiral ascendente (Alumno 204, quinto año).

Estas ideas pueden relacionarse con el esfuerzo y entrenamiento necesario para llevar a cabo una tarea de alto nivel de exigencia, como es el hecho de escalar una montaña pero también con la aparente acumulación de conocimientos y habilidades que pueden adquirirse a lo largo de la carrera.

Por último y solo representada en alumnos a partir del tercer año de cursado, se destacan las metáforas referidas a una “aproximación a la experticia”:

- Hablar con un científico (Alumno 146, tercer año).
- Integrarse un poco más a una comunidad global de conocimientos (alumno 179, cuarto año).
- Aprender a cocinar con un chef. Uno puede ser autodidacta y cocinar sólo (leer por cuenta propia) pero en la universidad te enseñan más cosas (como un chef) (Alumno 205, quinto año).

Así, se puede inferir que la lectura implica un acercamiento al lenguaje utilizado en las Ciencias Naturales y las dificultades que esto conlleva (Márquez y Prat, 2005) pero también a la lectura como práctica que los aproxima a la ciencia como proceso y no solo como producto y que supone integrarse paulatinamente en una nueva comunidad discursiva, o en otras palabras, en una nueva cultura, acompañados por los docentes (esta guía por parte de los profesores se hace explícita en la última metáfora).

Al analizar la pregunta abierta “Cómo le explicarías a alguien que cursa otra carrera universitaria el rol que desarrolla la escritura en el estudio de tu/s carrera/s” encontramos respuestas variadas que fueron categorizadas de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 1.

Comunicar investigaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Les diría que para mí la escritura es importante porque la mayoría de los que estudiamos la carrera queremos el día de mañana investigar y publicar nuestras investigaciones (Alumno 3, primer año). • La escritura es esencial para toda carrera relacionada con la ciencia, ya que un buen científico debe ser capaz de dar a conocer sus descubrimientos de manera escrita para que la sociedad lo pueda conocer (Alumno 14, primer año).
Comunicar en general	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura particularmente, y en todas las carreras cumple un rol importantísimo para expresarlos y transmitir opiniones o conocimientos (Alumno 27, primer año). • Tiene un rol muy importante. Es esencial para comunicarte y sobre todo para que el otro comprenda lo que le querés decir (Alumno 161, quinto año).
Comprender	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante para comprender el contenido de la materia. Me ayuda a expresar y comparar ideas (Alumno 33, primer año). • Necesario para poder integrar conocimiento y entender los procesos que se desarrollan en la naturaleza (Alumno 133, tercer año).
Registrar en general	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura en la carrera cumple el rol principalmente en la toma de notas y apuntes (Alumno 137, tercer año). • El rol que desarrolla la escritura en el estudio de mi carrera es muy importante, ya que una buena toma de notas de las clases asistidas te facilitará después profundizar el tema con libros relacionados (Alumno 170, cuarto año).
Memorizar	<ul style="list-style-type: none"> • Permite la fijación de determinados conocimientos (alumno 67, segundo año). • Muy importante a la hora de retener en la memoria palabras dificultosas (inusuales y muy específicas) (alumno 76, segundo año).
Registrar en la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura es esencial para dejar asentados los descubrimientos, experimentos y hasta los errores o la refutación de nuestras hipótesis (Alumno 79, segundo año). • Es la forma de asentar los resultados en el laboratorio o en el campo (Alumno 131, tercer año).
Repensar / Revisar	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante porque hay cada día más conocimientos y gracias a la escritura son acumulativos y uno puede volver a revisar los anteriores que sin la escritura sería muy difícil (Alumno 77, segundo año). • Como una estandarización necesaria, para poder compartir y comprender lo que el mundo produce y su dinámica, para generar nuevas ideas y poner en duda las propias (Alumno 196, quinto año).

Tabla 1: Ejemplos de respuestas a la pregunta abierta “Cómo le explicarías a alguien que cursa otra carrera universitaria el rol que desarrolla la escritura en el estudio de tu/s carrera/s”.

Las respuestas más frecuentes a esta pregunta estuvieron orientadas a la importancia de la escritura en la comunicación de investigaciones, durante el cursado y en el futuro desarrollo profesional. Además de esto, se valorizó el proceso de escritura en la comunicación en general, como medio de transmisión de ideas entre estudiantes y docentes y entre estudiantes entre sí y se destacó su valor como herramienta que

ayuda a comprender mejor los temas estudiados y a registrar ideas (especialmente a la toma de apuntes durante las clases). Los alumnos se refirieron también a las posibilidades que ofrece la escritura para potenciar la memorización de conceptos. En menor medida, aludieron a la posibilidad de registrar datos durante la puesta en marcha de un experimento o trabajo de campo y a la oportunidad que ofrece para repensar o revisar lo que fue leído o estudiado en otro momento (Figura 1).

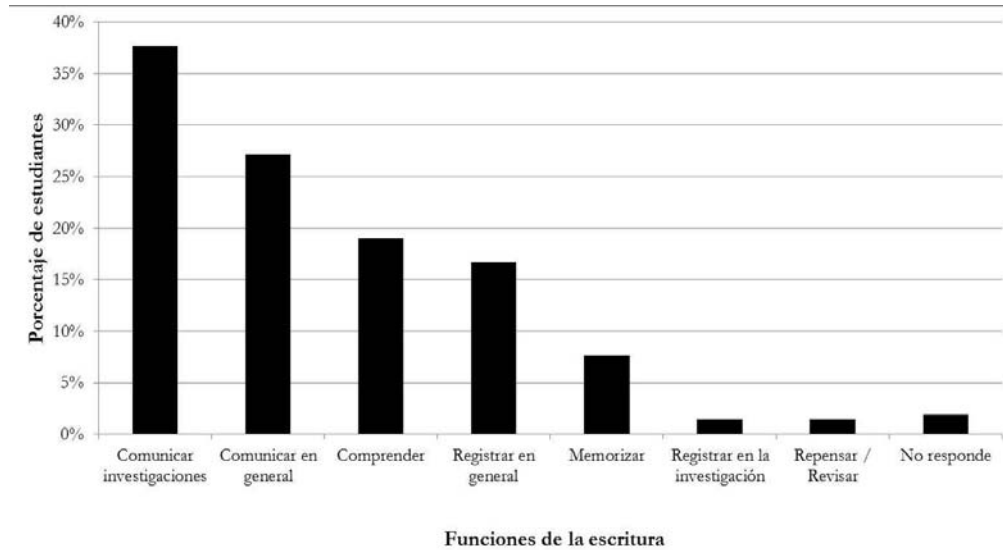


Figura 1. Funciones atribuidas a la escritura en las carreras estudiadas (N= 210).

A diferencia de lo encontrado por Castelló (1999) en un estudio realizado con estudiantes universitarios españoles, quienes atribuían principalmente el objetivo de memorizar a sus actividades académicas de producción escrita, los alumnos de las carreras de Ciencias Biológicas y profesorado en Ciencias Biológicas priorizan la comunicación y la comprensión. Estos resultados se pueden relacionar con los roles atribuidos por Sutton (1997; 1998) al lenguaje en el contexto de producción de conocimiento científico: como un sistema para transmitir información y como un sistema interpretativo para dar sentido a la experiencia.

Al ampliar el análisis de lo obtenido en esta pregunta, teniendo en cuenta lo respondido por alumnos de diferentes años de cursado, se observa que la noción de registrar en la investigación aparece solo representada en los alumnos de los primeros años de cursado. Por otra parte, mientras la idea de comunicar investigaciones es más notoria en cuarto año, la noción de escritura como facilitadora de la comprensión se destaca en el primer año de cursado (Figura 2).

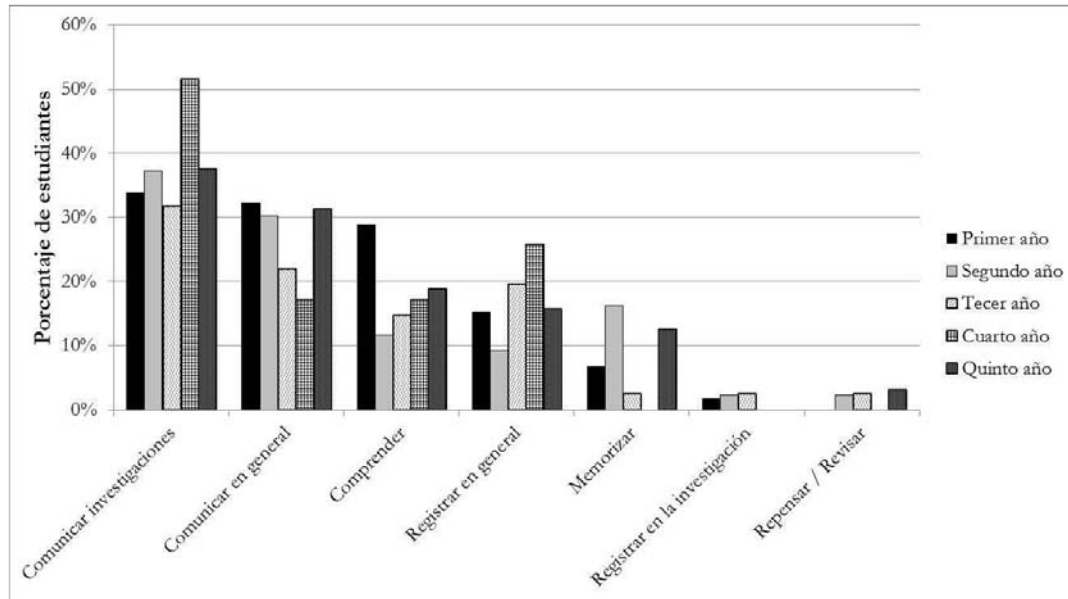


Figura 2. Funciones atribuidas a la escritura según el año de cursado (N₁= 59; N₂= 43; N₃= 41; N₄= 35; N₅= 32).

Si bien el aumento en lo que refiere a la comunicación de investigaciones solo ocurre en el cuarto año de cursado, estos resultados permiten comenzar a pensar en una posible influencia de la formación recibida a lo largo de la carrera respecto del modo en que los alumnos conciben la escritura. En esta dirección, las actividades planteadas por los docentes, así como los géneros discursivos leídos y producidos y la inserción de los alumnos en trabajos de tesina (alumnos de 4° y 5° año) podrían profundizar la noción de escritura como sistema de transmisión de información.

Para finalizar con el análisis de esta pregunta, en la Figura 3 se presenta un análisis de las coocurrencias de las concepciones generales respecto de la lectura y la escritura. Las tres asociaciones más próximas vincularon: la idea de que leer en la universidad implica ingresar a un mundo nuevo con la de que escribir implica comunicar (1), la noción de lectura como lo imprescindible en el contexto universitario con la escritura en tanto medio para comunicar investigaciones (2) y la idea de leer como ingerir con la escritura como medio para revisar y repensar (3). Además, las concepciones de la escritura como registro y como facilitadora de la comprensión tienden a aparecer juntas (4) y la metáfora de la lectura ligada al ascenso aparece vinculada a la metáfora de la lectura como superación de obstáculos (5). De este modo, la noción de ingestión, que vinculamos al iniciar el capítulo con el plano de lo memorístico, se relaciona en este caso con una visión positiva de la escritura, lo cual podría significar que la necesidad de “tragar libros y libros” está más enlazada con la cantidad de textos que suelen leerse en la universidad que con la idea de lectura como decodificación. Por su parte, la relación entre comprender y registrar en general, podría residir en la importancia de los apuntes tomados en clase para la comprensión de los contenidos.



Figura 3. Grupos por co-ocurrencia entre concepciones generales sobre la lectura y sobre la escritura en la universidad.

Conclusiones

Las ideas expresadas por los estudiantes relacionan la lectura con el ingreso a un mundo nuevo, el inicio de una actividad desde cero, lo imprescindible de la tarea, la superación de obstáculos de grandes dimensiones, la voracidad desplegada en dicha práctica, el esfuerzo y entrenamiento necesario para llevar a cabo una tarea de alto nivel de exigencia y, solo a partir del tercer año cursado, con la aproximación a la experticia, como apropiación del lenguaje utilizado en las Ciencias Naturales e integración a una nueva comunidad discursiva.

En cuanto a las funcionalidades atribuidas a la escritura, las respuestas dadas por los estudiantes en los cuestionarios se vinculan principalmente con la comunicación de investigaciones, durante el cursado y en el futuro desarrollo profesional. Además, se valora a la escritura como medio de comunicación entre estudiantes y docentes y entre estudiantes entre sí y se destaca su valor como herramienta que facilita la comprensión de los temas estudiados y el registro de ideas. Los alumnos también aluden a las posibilidades que ofrece la escritura para potenciar la memorización. En menor medida los estudiantes señalan que la escritura aporta al registro de datos durante la puesta en marcha de un experimento o trabajo de campo y para repensar o revisar lo que fue leído o estudiado previamente.

De esta forma, conviven concepciones ligadas a la decodificación y a lo memorístico con concepciones vinculadas al potencial epistémico de las prácticas de lectura y escritura. Así, los estudiantes destacan el valor del lenguaje para anotar, describir, contar e informar y también como sistema interpretativo para dar sentido a la experiencia (Suton, 1977; Sutton, 1998). Sin embargo, la idea de lenguaje como herramienta para la participación en comunidades de práctica a través del cual los científicos contribuyen a la solución de un problema compartido (Carlsen, 2007) queda relegada en el marco general de las concepciones caracterizadas.

Bibliografía

- Armstrong, S.L. (2008). Using Metaphor Analysis to Uncover Learners' Conceptualizations of Academic Literacies in Postsecondary Developmental Contexts. *The International Journal of Learning*, 15(9), 211-218.
- Berenson, M.L. y Levine, D.M. (1996). *Estadística básica en administración. Conceptos y aplicaciones* (6ª. Ed.). México: Prentice Hall. México.
- Bocco, A. (2007). La construcción de los lectores. En Biber G. (Ed.) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. (19-30). Córdoba: Educando ediciones.

- Brunetti, P., Stancato, C. y Subtil, M.C. (2002). *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Carlsen, W. (2007). Language and Science Learning. En Abell, S. y Lederman, N. (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. (57-74). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. (197-218). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Elbow, P. (2004). Write First: Putting Writing before Reading is an Effective Approach to Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 62(2), 8-14.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluri/Versidad*, 4(3), 9-17.
- Flower, L. y Higgins, L. (1991). Collaboration and the Construction of Meaning. Technical Report N° 56. Recuperado de: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/89/TR56.pdf?x-r=pcfile_d
- García, L. y Valeiras, N. (2013). Ideas of Students and Faculty about Reading and Writing in Science and Technology Careers. *Journal of Science Education*, 14(1), 42-45.
- Holliday, W.G. y Cain, S.D. (2012). Teaching Science Reading Comprehension: A Realistic, Research-Based Approach. En Fraser, B.J., Tobin, K. y McRobbie, C.J. (Eds.) *Second International Handbook of Science Education (Part Two)*. (1405-1417). Dordrecht: Springer.
- Kelly, G. J. y Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than a Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levin, T. y Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34, 227-278.
- Márquez, C. y Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 431-440.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Ross, C.S. (1987). Metaphors of Reading. *The Journal of Library History, Philosophy, and Comparative Librarianship*, 22(2), 147-163.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32.
- (1998). New perspectives on language in Science. En Fraser B.J. y Tobin K.G. (Eds.) *International Handbook of Science Education*. (27-38). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín E. y de la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (307-319). Barcelona: Graó.
- Wellington, J. y Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.

Leticia García Romano es profesora en Ciencias Biológicas, bióloga, magíster en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología y doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Es becaria posdoctoral del CONICET y profesora adjunta de la FCEFyN, UNC. Ha investigado las prácticas de lectura y escritura en carreras científicas y tecnológicas y su interés actual reside en el conocimiento de las prácticas argumentativas mediadas por las TIC en la formación de profesores en Ciencias Biológicas.

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

