

Título del trabajo:

Ingreso y Evaluación: sobre los sentidos que (se) juegan en las propuestas de escritura y los dispositivos de acompañamiento en contextos de masividad y de cursado intensivo

Autores

Esp. Mauro Orellana - maesemau@yahoo.com.ar

Esp. Tatiana Rodríguez Castagno – tatianarc@eco.uncor.edu

Esp. Claudia Rodríguez - claurod57@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba
Bv. Enrique Barros s/n, Ciudad Universitaria - Córdoba, Argentina

Eje N°4: Prácticas pedagógicas

Sub eje N° 4.4: Sentidos de la evaluación en los ingresos. Aspectos a evaluar. Procesos e instrumentos utilizados. La evaluación en el centro del debate: ¿nivelar, seleccionar o incluir?

Resumen

¿Qué ideas sobre la escritura sostenemos los/as docentes en nuestras propuestas de enseñanza? ¿Cómo se materializan en los modos de evaluación que instalamos? ¿Cómo aparecen estas ideas durante el dictado de la/s materia/s? ¿Qué forma adquieren en los documentos de cátedra y en los instrumentos evaluativos?

Interrogantes como estos, que interpelan nuestras representaciones y nuestras prácticas, atraviesan esta presentación que busca reflexionar y poner en tensión cuán coherentes o contradictorias, cuán cercanas o alejadas, pueden ser/estar nuestras propuestas de trabajo con los sentidos más frecuentes sobre la escritura. Este análisis, cabe destacar, cobra un cariz particular cuando pensamos estas preguntas (y sus respuestas) en el inicio de una carrera universitaria, en un contexto de dictado intensivo y masivo.

En este marco, procuraremos compartir la experiencia desarrollada a lo largo de quince años de dictado de una materia del Ciclo Introductorio a la carrera de Comunicación Social (FCC-UNC). En primer lugar, relataremos cómo fuimos pensando, ensayando e implementando diferentes modalidades de evaluación, así como también diferentes dispositivos escriturales de acompañamiento a los/as estudiantes. En segundo lugar, daremos cuenta de construcciones teóricas de autores que abren a la discusión sobre nociones de escritura y de revisión y reescritura; nociones que inciden en cómo se conciben las instancias de evaluación. Por último, procuraremos compartir los actuales interrogantes sobre la relación entre escritura y oralidad en las instancias de evaluación.

Palabras claves prácticas de escritura- modos de evaluación- estudiantes

Introducción

En esta ponencia nos proponemos compartir cómo fuimos (re)pensando y modificando las instancias de evaluación, así como los dispositivos escriturales para su acompañamiento, en Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT), una de las dos asignaturas que se dictan en el Ciclo Introductorio de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Esta materia, que forma parte de la malla curricular del Plan de Estudio, inaugura la cursada de la carrera y se desarrolla de manera intensiva a lo largo de un mes y medio. El objetivo general, que se desprende de su programa, busca que los/as estudiantes puedan desarrollar experiencias

individuales y colectivas/colaborativas de lectura y escritura académica para contribuir a revisar/reconfigurar sus prácticas en función de los requerimientos del estudio universitario en la formación de grado (Ávila et al, 2018).

En este marco, creemos que la sistematización e historización de la experiencia llevada a cabo en los últimos 15 años¹ puede darnos nuevas herramientas para seguir revisando nuestras propias prácticas pedagógico - didácticas y para continuar proponiendo y ensayando distintas modalidades de evaluación, siempre considerando el perfil del estudiantado, las políticas institucionales, las condiciones materiales con las que desarrollamos nuestra labor, la conformación y actualización del campo disciplinar y los cambios que en todos estos aspectos se van dando.

Así, a los fines de organizar nuestra exposición tomaremos dos grandes momentos: uno que va desde 2005 a 2010, periodo en el que la evaluación se concentraba fundamentalmente en la comprensión lectora; y otro, a partir de ese año hasta la actualidad, en el cual la relación prácticas de escritura y evaluación cobran centralidad.

Primera etapa: Evaluación escrita con foco en los procesos de comprensión lectora

En esta primera etapa, el desarrollo de la materia comprendía el dictado de dos teóricos semanales, de dos horas de duración cada uno. Debido a la distribución de turnos (mañana, tarde y noche) y la cantidad de estudiantes por cohorte (en promedio, unos 1000/1200), el teórico se replicaba en dos oportunidades: una para el turno mañana -habitualmente el más concurrido- y otra por la tarde. En esa instancia, que seguía la modalidad de clase magistral, se abordaban los principales ejes teóricos/conceptuales de la asignatura, de acuerdo a la secuencia que planteaba el material de estudio. Así, se trabajaban los siguientes tópicos: la comprensión lectora, concibiéndola como proceso y como resultado; las primeras aproximaciones a los textos, deconstrucción y reconstrucción de textos; y se abordaba la producción de textos de uso personal para el estudio (resumen, esquema, cuadro sinóptico, cuadros comparativos, notas de clase).

Luego de los teóricos, los/as estudiantes se dividían en grupos a cargo de los Jefes de Trabajos Prácticos (hoy llamados Profesores Asistentes). También a lo largo de dos horas y dos veces por semana, en las comisiones que compartían unos 100/120 estudiantes, se recuperaban los ejes teóricos a través de ejercitaciones que apuntaban a: clarificar las metas de lectura, activar conocimientos previos, poder identificar las características contextuales de los artículos, identificar palabras claves e ideas principales, identificar las secuencias textuales o recursos, detectar problemas de comprensión, entre otros. El insumo para el trabajo eran textos breves que respondían, prioritariamente, a la tipología de géneros periodísticos. En cada clase práctica se abordaban uno o dos textos y las actividades a realizar estaban plasmadas en guías de lectura.

¹ Si bien la materia comienza a dictarse a partir 1994, como resultado de la aprobación del último plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social (1993), a los fines de esta ponencia contaremos la experiencia desde 2005, año en que se conforma un plantel docente propio de 10 profesores estables. Para conocer más acerca de la historia de la cátedra se puede consultar el artículo *Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social*, disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5490>

El material de estudio propuesto por la cátedra era un manual elaborado por las docentes a cargo de la materia, llamado *Texto y Lector. Hacia un proceso de comprensión estratégica* (2005) que incluía las guías de lectura propuestas por los/as Jefes de Trabajo Prácticos. Estas se constituían en dispositivos en tanto orientaban las escrituras/producciones sobre los textos leídos. En este marco, podríamos decir que la escritura cumplía, en general, la función de soporte de los procesos de comprensión lectora.

Para evaluar estos contenidos y las estrategias de comprensión lectora adquiridas/ejercitadas por los/as estudiantes, se proponía un parcial individual, manuscrito, para resolverlo de manera presencial en el transcurso de dos horas. El instrumento tenía pequeñas variaciones: dada la cantidad de estudiantes que rendían juntos en la misma aula, hacíamos variantes (A, B y C). Las consignas de estas evaluaciones apuntaban a la resolución de una serie de preguntas/ejercicios luego de la lectura de un texto que se entregaba en el momento de la evaluación y tenía características similares a alguno de los textos trabajados en las comisiones de Trabajos Prácticos. Los exámenes finales, cabe destacar, se adecuaban a esta modalidad de evaluación.

En esta primera etapa, la cátedra también proponía como material de estudio y trabajo el cuadernillo *La práctica profesional del comunicador social*, que reunía el testimonio de doce egresados/as de la carrera insertos en diferentes ámbitos laborales. Esta guía cumplía con el objetivo de que los/as estudiantes tuvieran más herramientas para reflexionar sobre la elección de la carrera, ya que cada uno de estos/as entrevistados daba cuenta de dónde estaba trabajando, qué tareas desarrollaba, cómo había sido su paso por la institución formadora.

Con este material se proponían actividades “de lectura, análisis y confrontación de fuentes en torno a las prácticas profesionales del comunicador social” (Castagno, et al, 2014, p.64). Como resultado de esas tareas, los/as estudiantes debían realizar un informe escrito, individual o de a pares, de diez páginas de extensión, que diera cuenta de este proceso de lectura y sistematización de información. Si bien con la realización de estos informes, la escritura ocupaba un lugar central, “las pautas orientadoras eran muy generales y no se convertía el aula en el lugar de la producción de dichos informes ni el docente en el acompañante en ese proceso de escritura, salvo en casos puntuales y ocasionales. Asimismo tampoco se generaba una reflexión sobre los aspectos formales que debían cumplir como requisito necesario del discurso académico” (Castagno, et al, 2014, p.64) No es menor, el hecho de que la entrega y aprobación de ese informe era otro de los requisitos para regularizar la materia. A su vez, podríamos decir que si bien durante las clases trabajamos la noción de escritura como proceso, nuestra propuesta se acercaba más a evaluarla como producto.

Luego de analizar nuestra experiencia, en 2006 el equipo de cátedra vio la necesidad de sumar un día más de cursado, destinado exclusivamente a trabajar los procesos de escritura y andamiar la elaboración del informe solicitado. Estos *Encuentros de Escritura* que acontecían los días viernes, se desarrollaban con la modalidad de taller, tenían entre dos y tres horas de duración y estaban a cargo de los/as profesores asistentes. En cada una de las sesiones, se trabajaba una de las etapas del proceso de escritura del género solicitado: la planificación, la escritura de la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

Luego, en 2007, para acompañar este proceso, un grupo de Jefes de Trabajos Prácticos elaboró la *Guía para los Encuentros de Práctica de Escritura*, sistematizando los contenidos

que abordábamos en las clases y los ejercicios que realizábamos en el aula y/o le proponíamos a los/as estudiantes para realizar en el hogar.

En suma, en este primer tramo podemos ver cómo la escritura y, específicamente la escritura académica, empieza a ocupar mayor peso en la propuesta de la cátedra. Entre los factores que podemos identificar para este cambio podemos citar:

a) Actualización teórica y revisión de investigaciones sobre el tema. La lectura colectiva -en el marco de talleres internos de formación- de *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005) y *La lectura y la escritura en la universidad* (2002) de Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, fue un punto de inflexión ya que las nociones de alfabetización académica, discurso y género académico reconfiguraron nuestra propuesta de trabajo.

b) Revisión del examen parcial presencial en el cual se evaluaba la comprensión lectora de un texto que se ofrecía en el momento de la evaluación. En el equipo de cátedra emergió la siguiente pregunta: ¿cómo incide en la evaluación la variable temporal en la comprensión lectora de un texto que se ofrece por primera vez? Luego, ¿cómo generar instancias de evaluación de comprensión lectora que no esté atravesada por la preocupación del tiempo del examen presencial?

c) Replanteo del informe sobre la práctica profesional, al que los/as estudiantes destinaban tiempo y dedicación, y el cual, además, era evaluado, pero no había un genuino acompañamiento sobre cómo enfrentar ese primer escrito académico.

Estos factores incidieron y definieron las decisiones pedagógicas que describiremos en la segunda etapa.

Segunda etapa: Evaluar las prácticas de escritura y de lectura con foco en el proceso

Este segundo momento, en el devenir del espacio de TEyCT, está signado por la consolidación del equipo de cátedra (actualmente conformado por diez docentes concursados), la modificación de las clases teóricas y el fortalecimiento de clases prácticas en cada una de las diez comisiones con la dinámica de taller. A partir de este segundo periodo semanalmente tenemos dos o tres encuentros, de cuatro horas de duración cada uno, y cada grupo está a cargo de un/a profesor/a del equipo.

Caracteriza también a este momento el desarrollo de actividades de extensión organizadas por la cátedra; la realización de instancias de capacitación a docentes universitarios y del nivel secundario, muchas de las cuales se propusieron en el marco de convocatorias del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (Pameg) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba; la constitución de equipos de investigación de docentes de la cátedra sobre temáticas afines a los contenidos trabajados; la actualización teórica en numerosas jornadas con especialistas nacionales e internacionales sobre lectura y escritura académica; la gestión en proyectos de traducción de publicaciones centrales sobre la temática y la participación en la conformación de redes interuniversitarias como, por ejemplo, la Red de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior, RAILEES.

En este segundo periodo, el material de estudio elaborado por la cátedra fue *Estudiar en la Universidad. Claves para la lectura y la escritura académica*, el cual tuvo revisiones de distinto alcance hasta el 2018. A diferencia del apunte anterior, en este adquiere centralidad, desde el título, la especificidad situacional: estudiar en la universidad, y la lectura y la escritura académica. Algunos de los tópicos del material son: el oficio de ser estudiantes

universitarios, estudiantes como lectores y escritores situados, y la construcción del informe de lectura. Si la lectura tenía relevancia en la etapa anterior, en este periodo junto con ella cobra significancia la escritura. De este modo, las guías sobre escritura que fueron produciéndose en forma paralela y complementaria al material de estudio principal en la etapa 2005-2010 van a ingresar de forma más ampliada y sistematizada en el nuevo documento.

Así, en el contexto de situaciones de prácticas de enseñanza y aprendizaje, y particularmente en nuestro espacio, adquiere centralidad lo que algunos autores denominan la función epistémica de la escritura. Siguiendo a Navarro: “(...) a través de la escritura académica los estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares y ejercitan e internalizan las competencias y prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertan” (Navarro, 2018a, p. 31).

En relación a la evaluación, desde el 2010 se implementó como parcial de la asignatura la realización grupal (de dos a tres estudiantes) de un Informe de Lectura (Varela, 2007; Navarro, 2018b). Este género se caracteriza por no ser un resumen ni tampoco un ensayo y los/as estudiantes deben leer un corpus de textos académicos (capítulos de libros, artículo de revista especializada, ponencia, entre otros) seleccionados bajo un criterio temático, que en general está vinculado a algún tópicos del campo de la comunicación (jóvenes y nuevas tecnologías, la televisión, el rol del periodismo, entre otros). Entre los desafíos que enfrentan los/as ingresantes es poder establecer relaciones a través de la escritura mediante ciertos procedimientos de citación. Como sostienen Castagno y Bocco (2018), en el informe de lectura los/as estudiantes leen para escribir y escriben para leer-se/ser leídos.

Además, durante el dictado de la materia hay otra instancia evaluativa que implica la realización de un Trabajo Práctico Evaluable (TPE). Las pautas de ese trabajo apuntan al acompañamiento y al avance de la escritura del texto, por lo que las consignas -que se resuelven de manera grupal entre los/as estudiantes que ya vienen trabajando en conjunto- refuerzan la idea de la escritura como proceso. Cabe destacar que si bien entre todos los/as profesores compartimos los objetivos y criterios en relación al TPE, la elaboración de las consignas es decisión de cada docente a cargo de la comisión, de acuerdo a lo efectivamente trabajado con su grupo. Esta diversidad de consignas - creemos – enriquece la mirada y permite plantear la evaluación respetando la heterogeneidad de las situaciones áulicas.

En esta nueva etapa también se redefinió la modalidad del examen final para los/as estudiantes regulares. En lugar de los exámenes tradicionales, el equipo de cátedra propuso un *Taller de reescritura* pensado como un espacio para posibilitar que los/as estudiantes puedan seguir revisando y reescribiendo sus informes. Este taller se desarrolla en dos jornadas de 2 a 3 horas cada una y requiere una participación activa del alumnado. El principal dispositivo de acompañamiento en este Taller es una *Guía de revisión y reelaboración del informe de lectura* que se formula, fundamentalmente, con base en preguntas de manera que puedan orientar la revisión de manera autónoma de las propias producciones, en tanto la guía habilita la reflexión sobre las dificultades que se les presentan durante el proceso de escritura -muchas de las cuales ya son señaladas por los docentes en devoluciones anteriores- para realizar una versión superadora.

A partir de la narración del surgimiento y configuración de los dispositivos de acompañamiento escriturales en el espacio curricular de TEyCT aparece, así, la idea de una evaluación que se instala en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje

vinculado con la escritura. La apuesta por la reescritura pone, de cierta manera, en tensión las prácticas docentes en torno a los modos de evaluar y ciertos supuestos sobre el ejercicio de escribir. En cierto sentido, implica un desplazamiento de las formas más frecuentes de corregir los trabajos presentados por los/as estudiantes, y nos coloca en una posición de lectores/revisores con la obligación de hacer devoluciones a esos primeros textos de modo tal que ofrezcan sugerencias enriquecedoras y formas posibles de potenciar lo leído/escrito.

El estudiantado, por su parte, tiene que apropiarse de otros modos de escribir y vivenciar la escritura, modos que insisten en, por ejemplo, la importancia de los borradores, de esas múltiples versiones que implican revisiones y reescrituras, tareas complejas que exigen inversión de tiempo y dedicación. En línea con lo planteado por Pereira y Valente (2014), la tarea de los/as estudiantes consisten en una sobreescritura, o en otras palabras, en escribir en un segundo momento. Esta actividad es un ejercicio sobre los diferentes borradores producidos, los cuales testimonian el proceso de escritura: “(...) la reescritura no supone el logro de una ‘traducción’ adecuada de una representación semántica preexistente, sino que es el resultado de una nueva representación semántica que enriquece la inicial tanto en los aspectos genéricos como en los enunciativos y los conceptuales” (Pereira y Valente, 2014, p. 202).

En este marco, cabe destacar que este año implementamos un nuevo material de estudio *Lectura, escritura y oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la universidad* (2018), creado de manera colaborativa entre todos los/as docentes de la cátedra como dispositivo de acompañamiento de la escritura de un género de formación específico como es el Informe de lectura. La propuesta y la secuencia del dictado de la materia retoma este documento de cátedra para sostener las prácticas de lectura y escritura de los/as ingresantes y, además, paralelamente realizar un trabajo reflexivo sobre qué y cómo escribir y leer en la universidad.

En esa línea incorporamos, a partir de una inquietud del equipo de cátedra, un capítulo referido a la relación escritura-oralidad ligado a la necesidad de exponer/defender/dar cuenta el informe realizado. Aquí, la oralidad académica es entendida como “un tipo de texto que se produce en situaciones comunicativas con distintos grados de formalización. Aquellas que son altamente formalizadas se sostienen en escrituras y lecturas previas y poseen funciones semejantes a las de la escritura al poner en juego el aprendizaje, la comunicación, la legitimación, el poder, las voces ajenas y la propia” (Castagno y Ávila, 2018, p. 11). Se apuesta a diferenciar esta forma de oralidad de otras que pertenecen a la cotidianeidad. Del mismo modo, se abre un abanico de posibilidades para explorar actividades y recursos que consoliden la construcción de la oralidad en el ámbito académico, en general, y en las instancias evaluativas, en particular.

Conclusiones

Transitar este recorrido de un espacio curricular concebido como introductorio para los/as estudiantes de la carrera de Comunicación Social (FCC-UNC) nos permite avanzar en una serie de interrogantes sobre las prácticas que le dan sentido a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Qué ideas sobre la escritura sostenemos los/as docentes en nuestras propuestas de enseñanza? ¿Cómo se materializan en los modos de evaluación que instalamos? ¿Cómo aparecen estas ideas durante el dictado de la/s materia/s? ¿Qué forma adquieren en los documentos de cátedra y en los instrumentos evaluativos?

La sistematización en dos etapas, además de constituirse en un rico ejercicio de (de)escribir las prácticas realizadas a lo largo de estos quince años en tanto docentes e investigadores del equipo de cátedra de TEyCT, permite la descripción de las condiciones materiales del cursado caracterizado como intensivo y masivo en relación con la cantidad de estudiantes, el reconocimiento de una concepción de escritura que se sostiene en la construcción de diversos dispositivos de acompañamiento, las perspectivas teóricas que nutren el desarrollo de las actividades y ejercicios y, finalmente, los nuevos desafíos/miradas para seguir fortaleciendo ese andar de la cátedra en pos de la inclusión, permanencia y egreso de los/as estudiantes de la universidad pública.

Bibliografía

- Ávila, X. et al (2014). Una propuesta de escritura académica para ingresantes a la carrera de Comunicación Social: el informe de lectura. En Gustavo Giménez; Daniel Luque; Mauro Orellana (comp.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 75-78). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/875/2014-SAA-Libro_Leer%20y%20escribirLISTO.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ávila, X. et al (2018). *Estudiar en la Universidad: un proceso situado. Claves para la lectura y la escritura académica*. Documento de cátedra Técnicas de estudio y comprensión de textos (FCC-UNC). Edición revisada. Córdoba.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 18, pp. 355-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castagno, F. et al. (2014). Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social. En Gustavo Giménez; Daniel Luque; Mauro Orellana (comp.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 63-67). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/875/2014-SAA-Libro_Leer%20y%20escribirLISTO.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Castagno, F. y Ávila, X. (coord.) (2018) *Lectura, Escritura y Oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la universidad*. Documento de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.
- Castagno, F. y Bocco, A. (2018). Estudiantes y prácticas letradas durante la formación de grado: aprender, comunicar y legitimar saberes. En Maldonado, H. y Fornasari, M. (comp.) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereyra, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires

Navarro, F. (2018a). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. Disponible en <https://www.editorafi.org/308ufn>

Navarro, F. (2018b). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares. En Navarro, F. y Mari, A. (coord). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Pereira, M. C. y Valente, E. (2014) De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Revista Enunciación*, V. 19 (2), pp. 199-214.

Varela, L. (2007). El informe de lectura. En Nogueira, S. (coord.) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de Taller de discurso académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Editorial Biblos.