

Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional



Compiladoras:

Dra. Liliana Laco
Prof. Lucía Natale
Prof. Mónica Ávila

ISBN 978-987-27056-9-5

Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe

<http://www.edutecne.utn.edu.ar>edutecne@utn.edu.ar

© [Copyright] La Editorial de la U.T.N. recuerda que las obras publicadas en su sitio web son *de libre acceso para fines académicos y como un medio de difundir el conocimiento generado por autores universitarios*, pero que los mismos y edUTecNe se reservan el derecho de autoría a todos los fines que correspondan.

AUTORIDADES

**Universidad Tecnológica Nacional
U.T.N.**

**RECTOR
Ing. Hector C. Brotto**

Facultad Regional General Pacheco

**DECANO
Ing. Eugenio Ricciolini**

**VICEDECANO
Ing. José Luis García**

**SECRETARIO ACADÉMICO
Ing. José Luis García**

**COORDINADORA PEDAGÓGICA
Dra. Liliana Laco**

**COORDINADORA DEL PROGRAMA
DE FORTALECIMIENTO DE LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL
Prof. Mónica Ávila**

**Universidad Nacional
de General Sarmiento**

**RECTOR
Dr. Eduardo Rinesi**

**VICERRECTOR
Lic. Gustavo Kohan**

**SECRETARIA ACADÉMICA
Dra. Gabriela Diker**

**SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
Lic. Pablo Bonaldi**

**DIRECTOR DEL INSTITUTO DE
DESARROLLO HUMANO
Dr. Abraham Daniel Lvovich**

**COORDINADORA DEL PROGRAMA DE
DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTURA Y ESCRITURA A LO LARGO
DE LA CARRERA (PRODEAC)
Prof. Lucía Natale**



La **Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN FRGP)** y la **Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)**, en tanto universidades públicas preocupadas por la inserción y permanencia de sus estudiantes, han observado desde hace tiempo la positiva incidencia del desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos en la continuidad y finalización de los estudios de grado. De allí que en ambas casas de estudio se hayan diseñado programas específicos para fortalecer las competencias comunicativas.

En la FRGP, se introdujo desde el año 1999 una reformulación del Seminario de Ingreso a las carreras de grado que consistió, entre otras modificaciones, en destinar un espacio curricular a la profundización del dominio de dichas competencias.

Posteriormente, en el año 2006, comenzó a desarrollarse un Programa de Tutorías, dependiente de la Secretaría Académica. Dentro de los objetivos del Programa ha estado el de fortalecer en los estudiantes las competencias para el trabajo intelectual, acción que se lleva a cabo a través de las Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura (TUTACOMPLE). Estas Tutorías despliegan su acción en el marco de materias integradoras de primer año. En ellas se constituye una pareja interdisciplinaria de trabajo que colabora con el docente responsable de la materia. Esa pareja pedagógica está integrada por el auxiliar que generalmente posee el título de la carrera en la que se desempeña (Ingeniero Civil, Mecánico, etc.) y un docente del área de Lengua.

Asumir este estilo de trabajo significa acercar el apoyo en dos direcciones: a los alumnos y a los docentes, a fin de que, en un tiempo razonable, estos últimos asuman la tarea como un enfoque y una metodología habitual de trabajo. La riqueza de la pareja pedagógica habilita la construcción de un nuevo saber que se nutre de la especificidad de los conocimientos del docente de Lengua para abordar las cuestiones que tienen que ver con las competencias discursivas y de los aportes conceptuales de los expertos en las distintas disciplinas.

En 2009, se crea un Programa de fortalecimiento de las competencias comunicativas para el desempeño profesional del cual dependen, actualmente, todas las acciones que se han descripto.

En la UNGS, el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC) se aplica en todas las carreras del Ciclo Superior, desde el año 2005. Tiene como finalidad introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos y profesionales en el seno de las materias de grado.

Sus objetivos son:

- Favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos de la universidad y como futuros profesionales.
- Asistir a los docentes de las materias específicas de las carreras en la tarea de planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas propuestas a los alumnos.
- Contribuir a la capacitación de los profesores de las diferentes disciplinas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el dictado de los contenidos las asignaturas.

Las tareas de enseñanza son desarrolladas de manera conjunta entre un “docente socio” de la materia, que es un docente de lengua especializado en lectura y escritura, y los docentes responsables de las distintas asignaturas. Juntos planifican las tareas de lectura y escritura de textos. Juntos organizan de qué manera van a llevar adelante el dictado de las clases referidas a géneros académicos y/o profesionales, su descripción y el seguimiento de la producción de los estudiantes.

Ambas instituciones conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales pertenecientes a una comunidad y observan la trascendencia de estas competencias fuera del ámbito educativo hacia el espacio de lo profesional y laboral.

Interesadas en abrir el diálogo alrededor de estas problemáticas, de cuya vigencia dan cuenta numerosas experiencias, encuentros y publicaciones, convocaron a las Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”, que se realizaron los días 9, 10 y 11 de junio, en las sedes de la UTN FRGP y de la UNGS.

Fueron sus objetivos:

- Fortalecer el tratamiento de la lectura y escritura en el contexto socioeconómico y cultural en que se insertan las universidades convocantes.
- Enfatizar la importancia de la lectura y escritura como herramientas para el desarrollo integral de la persona y su desempeño en distintos ámbitos.
- Generar un espacio que permita el intercambio de experiencias en relación con la formación académica, docente y profesional.
- Propiciar el análisis, discusión y evaluación de seguimiento y de resultados de dichas experiencias.

A pesar de que las dificultades meteorológicas imposibilitaron la llegada de algunos vuelos del exterior y del interior de nuestro país, participaron más de 150 personas, entre ponentes y asistentes.

Entre los expositores, es de destacar la presencia de participantes de distintos países de Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Puerto Rico, así como colegas de diferentes provincias argentinas.

Las tres jornadas de interesante intercambio contaron, en su apertura, con la presencia de la Lic. Mariana Fernández, Coordinadora del Programa de Calidad

Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias, la Lic. Marta Zamero, en representación del Instituto Nacional de Formación Docente y la Lic. Verónica Piovani, Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la provincia de Buenos Aires. La conferencia de cierre estuvo a cargo de la Dra. Paula Carlino quien reflexionó acerca del rol de la escritura y la lectura para aprender, participar y pertenecer.

Las actividades culminaron con un conversatorio, una reunión informal realizada el día 11 de junio, durante el cual se planteó con fuerza la idea de la creación de una red latinoamericana de investigadores o instituciones que trabajan para apoyar los procesos de lectura y escritura en la formación de los estudiantes.

El encuentro resultó favorable para la consolidación de vínculos y la conformación de nuevas redes que permiten articular y potenciar las acciones de desarrollo de la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.

En esta publicación se recogen los trabajos completos enviados por los participantes. Esperamos a través de ella contribuir con la difusión de los avances que se van produciendo en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en las instituciones educativas.

Dra. Liliana Laco
Prof. Lucía Natale
Prof. Mónica Ávila



ALCANCES, LIMITACIONES Y RETOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD (DOS CASOS: COLOMBIA Y ARGENTINA)

Adriana Goyes Morán, Irene Klein

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Salle, Bogotá

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

agoyes@unisalle.edu.co

ireklein@gmail.com

Introducción

La lectura y la escritura son dos ejes transversales en la formación profesional y académica del estudiante; ejes que el docente debe asumir dentro de los compromisos como formador. Queremos compartir las experiencias en la enseñanza de la escritura en dos países: Argentina y Colombia, la escritura de ficción y la escritura argumentativa, respectivamente, con el fin de dar cuenta de los puntos de encuentro y divergencia que evidencian alcances, limitaciones, tendencias y, por supuesto, exhiben los desafíos que, como docentes, debemos asumir en el proceso de enseñanza de la escritura en la universidad.

1. La escritura argumentativa en la universidad. Apuntes de una experiencia realizada en la Universidad de la Salle (Bogotá)

La escritura da vigor a la conciencia. La alineación de un medio natural puede beneficiarnos y, de hecho, resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo.

Walter Ong

a. Fundamentación.

La lectura y escritura son consideradas prácticas sociales porque forman parte de la trayectoria cultural, la cual evidencia cómo el individuo se ha relacionado con las “artes”, con ese mundo letrado; pues como prácticas se mueven en la producción y el consumo. Por una parte, la escritura es “una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad” (De Certeau, 2007: 148); en otras palabras, escribir es producir, por ello esta práctica se mueve en el hacer; por otra parte, la lectura es una actividad donde se recibe lo que otro produce, se consume para luego producir, en palabras de Michel De Certeau: “leer es peregrinar en un sistema impuesto” (De Certeau, 2007: 181), donde el lector asume una postura de viajero, de cazador furtivo que va descubriendo poco a poco para poseer.

La escritura es un lenguaje, creado por el hombre, para comunicar ideas por medio de signos convencionales y visibles que traspasan el tiempo y el espacio. Es un sistema de comunicación independiente que se debe aprender, por ello, el proceso de adquisición del código escrito es complejo y requiere desarrollar habilidades propias de la escritura para poder comunicarse. Desde esta perspectiva, la escritura reestructura la conciencia, como dice Ong, porque es un proceso propio

del pensamiento. Es una actividad compleja que no podemos semejarla sólo con la redacción, sino ante todo entenderla como un proceso cognitivo. Vásquez Rodríguez (2000) afirma que escribir “es poner a fuera nuestro pensamiento”, es “exponer nuestro yo”, en otras palabras, es hacer evidente nuestra subjetividad, pues la escritura refleja las estructuras de pensamiento que poseemos y a través de ella es posible reconocernos.

Ahora bien, escribir textos argumentativos en la universidad implica que el estudiante pase de la mera opinión a explicitar una postura soportada por hechos, razones, pruebas que avalen, apoyen o soporten un planteamiento, una tesis. Escribir un texto argumentativo no sólo es cuestión de pensar en la estructura lingüística y discursiva, sino por el contrario también es imprescindible tener en cuenta el asunto respecto del contenido y la contextualización para asegurar la interpretación y garantizar lo propio de un texto argumentativo (Álvarez, 2004), de tal manera que se logre el cometido: persuadir al lector de que los planteamientos expuestos en el texto son válidos y acertados. Como puede verse, lo fundamental en el texto argumentativo es la tesis y, por supuesto, los argumentos, los cuales dan validez al contenido expuesto. Por tal razón, es importante que el estudiante desarrolle procesos de pensamiento como: inductivo, deductivo, abductivo y, si se quiere, relacional, pues hay diversas clases de argumentos, entre ellos están: por autoridad, analogía, ejemplos, inducción, deducción, causa-efecto, entre otros. Esta postura sobrepasa la idea de escribir un texto argumentativo “como producto” a la de “escribirlo como proceso”, porque la construcción de un escrito busca ante todo el equilibrio entre el manejo del código y la competencia textual e intelectual que posee el autor a la hora de escribir. Es así como la escritura del texto argumentativo, vista desde una lógica de la composición, debe pasar por unos momentos para obtener un producto; sin embargo, si detrás de ello no hay una intención o propósito bien definido, es posible que la escritura argumentativa se quede sólo en una actividad sin norte y sin significado para quien la realiza.

Por ende, el docente que enseña a escribir en la universidad textos argumentativos no debe olvidar lo que Serafini (1998) define como: la preescritura, la escritura y la postescritura, o en palabras de Vásquez (2007): el momento para escuchar al pensamiento, el encuentro con las palabras y la conciencia de lo dicho. Recuérdese que, la preescritura o momento para escuchar al pensamiento, inicia con la conciencia de querer decir algo, de poner atención a lo que se está generando en el pensamiento, que puede ser una propuesta, una inquietud o el interés por dar respuesta a un problema. La escritura o el encuentro con las palabras es el momento para pensar en la unidad, en el estilo, es decir, en la composición del texto. Y la postescritura o el estadio de la conciencia de lo dicho es el momento para mejorar, revisar, corregir el texto; es la fase final del proceso escritural. Entonces, lo que se busca en la universidad con la escritura de textos argumentativos, es que el estudiante se cuestione, se pregunte e investigue constantemente, para de esta manera poner a prueba y defender sus propios puntos de vista. En síntesis, se pretende que el estudiante aprenda a pensar; ejercite su intelección mediante la reflexión, el cuestionamiento, la duda, la sospecha, la meditación.

Como se ve, escribir textos argumentativos en la universidad no es fácil, pero hacerlo “lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento” (Carlino, 2005: 28), pues sólo escribiendo textos argumentativos es posible reconocer la manera de pensar, la manera como el autor relaciona los conocimientos adquiridos o, si se quiere, con la escritura verificamos qué tanto somos propietarios de un saber o productores de conocimiento.

b. La experiencia

La propuesta de escritura de texto argumentativo que vengo desarrollando dentro de los espacios académicos a mi cargo en la Universidad de La Salle, desde aproximadamente tres años, está centrada en la necesidad de incrementar en la educación superior la escritura como una herramienta potencializadora del pensamiento, porque escribir requiere de un “proceso cognitivo fundado en la abstracción, la subordinación y la invención” (Vásquez, 2008: 187). Y, más aún, con la producción de texto argumentativo porque exige de quien escribe, por una parte, la indagación, la sospecha, la investigación constante de un tema determinado y, por otra, la dedicación a pensar en aquello que va a plantear, pues medianamente su planteamiento – tesis – debe ser novedoso.

Uno de los dispositivos que me empujó a trabajar en este tema fueron las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de escribir un texto argumentativo. Dichas dificultades las evidencié y las sigo evidenciando a partir de la lectura atenta de sus escritos y, por supuesto, con la exploración directa mediante conversatorios centrados en este tema; claro que no sólo se evidencian problemas relacionados con la escritura argumentativa, sino también frente a lo que implica producir un texto como tal. Me gustaría explicitar algunas de estas dificultades:

- Cuando se trata de pasar de la opinión a presentar una postura frente a un tema determinado, los estudiantes no tienen nada que decir, en otras palabras, no se les ocurre nada, pues la idea de dedicar un tiempo para pensar antes de escribir no está dentro de sus planes a la hora de producir un texto, pues aún se sigue pensando que la escritura es cuestión de inspiración.
- En el escrito como tal, lo que el estudiante hace es “hablar” de todo un poco, lo cual implica que el texto que se escribe se vuelva expositivo y no argumentativo. No se comprende aún que un texto argumentativo no pretende agotar un tema como tal, sino profundizar en algo. Se tiene en mente el tema pero se olvida la tesis.
- Con relación a los tipos de argumentos, se presentan varias dificultades. Frente a soportar la tesis con argumentos de autoridad, se plasman citas que no tienen nada que ver, es decir, no aportan ni a defenderla ni a contra argumentarla. Por otra parte, los estudiantes tienden a ejemplificar una idea con la voz de un autor, creyendo que por la utilización del conector “por ejemplo” el argumento de autoridad se convierte en el ejemplo como tal.
- Frente a otros aspectos relacionados con la producción textual, se evidencia dificultad en la construcción de párrafos, pues en los escritos se presentan varias ideas en un párrafo, una tras otra sin ninguna conexión, o sólo se

enuncian las ideas sin desarrollarlas, algo similar a un listado de ideas. Y junto a esta problemática se encuentra el desconocimiento del uso de conectores, tanto en la función que cumplen como en la variedad que existe de ellos.

Después de conocer las dificultades que los estudiantes tienen a la hora de escribir un texto argumentativo, comprendí que no sólo es suficiente dar las directrices para la elaboración de este tipo de texto sino, por el contrario, es indispensable construir con ellos el escrito, brindando herramientas concretas dentro del proceso de preescritura, escritura y posescritura. Expondré, entonces, las estrategias didácticas que llevo al aula para mejorar la escritura argumentativa del estudiante:

1. *Propiciar un espacio para que el estudiante piense el tema y logre tomar una postura, la cual se explicita en la formulación de la tesis.* El propiciar este espacio permite dejar atrás la idea de escribir como producto de la inspiración, y poner en primer plano que escribir es una actividad mental.
2. *Elaborar conjuntamente el esbozo del escrito.* Cuando la tesis es definida, se da paso a la elaboración del esbozo, entendido como esquema, un mapa donde se puede evidenciar el contenido del escrito. Primero es pensado desde las ideas que soporten la tesis; segundo, se elige el tipo de argumento para desarrollar cada una de las ideas, y tercero, se explicita el tipo y número de párrafos que se construirá para desarrollar cada argumento.
3. *Hacer uso de la guía como estrategia didáctica para orientar al aprendiz.* La guía es una herramienta primordial para dar a conocer la función y uso de algunos aspectos gramaticales en la producción de escritos (signos de puntuación, referencias y citas, uso de conectores). Está concebida “como un útil de ayuda, de apoyo práctico para resolver un problema o aprender algo que, en términos generales, no es fácil de asimilar o conocer” (Vásquez, 2005: 171)
4. *Elaborar el escrito bajo tres versiones.* Cuando se planifica la producción de un texto es posible elaborarlo a partir de versiones, es decir, poco a poco se va abordando cada parte del esbozo, esto con el fin de que el estudiante lea constantemente lo que va escribiendo para dar continuidad a las ideas expuestas en el escrito, en otras palabras, lo que se busca es lograr que el texto tenga cohesión (microestructura) y coherencia (macroestructura). Esta estrategia propone, entonces, escribir un texto argumentativo durante el curso.
5. *Leer y retroalimentar los escritos.* Lectura que puede estar a cargo de quien escribió el ensayo, del docente o de un compañero de clase. Cuando el estudiante escribe un texto, él espera que, en primera instancia, el docente lo lea. Si el maestro solicita escritos debe leerlos y, además de eso, retroalimentarlos, porque es una manera de hacer evidente el interés de formar y desarrollar competencia escritural en los universitarios. Leer los textos argumentativos es una actividad que permite no sólo evidenciar las fortalezas y debilidades en la escritura del estudiante, sino también encaminar la didáctica cuando de enseñar a escribir se trata.

2. La escritura de ficción en la universidad. Apuntes de una experiencia realizada en la UBA.

Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en las profundidades del mar. Sacamos nuestras teorías racionales de nuestro imaginario, que no lo es.
Jean Pierre Luminet (astrofísico francés)

a. Fundamentación

En pocas carreras se han implementado talleres de escritura de carácter obligatorio en donde se trabaje el proceso de comprensión y producción de textos y se reflexione sobre el proceso de escritura. Están concebidos, en su gran mayoría, desde una perspectiva académica, esto es desde la necesidad de iniciar al alumno en la escritura y lectura de aquellos géneros que más frecuentemente tendrán que manejar a lo largo de sus carreras. Para producir estos géneros es evidente que necesitan dominar las estrategias del discurso expositivo y argumentativo canónico. Pero consideramos que, a la par de este objetivo, es estrictamente necesario también brindar los recursos que posibiliten al estudiante universitario desarrollar su capacidad crítica, objetivo fundamental de la universidad pública. Capacidad crítica y capacidad de diálogo a partir de la certeza que, sobre todo, en Ciencias Sociales, no se presenta sino a través de la problematización del saber. Es desde esa perspectiva que proponemos en la materia que tengo a cargo, la lectura y, fundamentalmente, la escritura de narrativa ficcional. Lo hacemos porque la narrativa de ficción contribuye a desarrollar un pensamiento, en términos de G. Rodari¹, “divergente” que cuestiona, problematiza, indaga, reflexiona. El desarrollo de un pensamiento “complejo” posibilita un avance del conocimiento en términos de producción –y no de reproducción mimética— de ideas.

Partimos de una concepción de la ficción que, definida por autores como Paul Ricoeur (1985), Thomas (1986) y Wolfgang Iser (1990), enfatiza su dimensión epistemológica, o sea la capacidad que le es constitutiva de alcanzar o producir un saber sobre el mundo. De ahí que la práctica de escritura de ficción narrativa que proponemos tiene como objetivo incidir en los procesos cognitivos de los estudiantes a través de un proceso en el que descubren nuevas posibilidades de re describir el mundo y de dar sentido a la experiencia humana.

Una representación bastante extendida acerca de la escritura de ficción la concibe como producto de la fantasía y de la imaginación y, como tal, librada a los caprichos de la inspiración. Esto conlleva a asociar la práctica de la escritura de ficción a la de una actividad libre, espontánea y lúdica cuyo propósito no es otro que el del placer del juego independientemente de la generación de sentido. Probablemente, por tal motivo se la ha confinado a aquellos ámbitos -bibliotecas, talleres - que rodean pero no habitan el espacio académico o el saber institucional. En ese desplazamiento pareciera palpitar el temor o la incomodidad por aceptar aquello que desafía la razón o la lógica intelectual.

¹ Gianni Rodari (1985) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Reforma de la escuela, Cataluña, p.143.

Si la escritura de ficción es invención, lo es, como lo sostiene Maite Alvarado², en términos de *inventio*, esto es parte de la oratoria que, según la retórica clásica, se ocupaba de la búsqueda de las pruebas o argumentos. La *inventio* opera también en la ficción como búsqueda, esto es, como un “saber buscar” en la memoria los mundos posibles en los que se abre la realidad conocida. Siguiendo esta línea, podemos plantear otros acercamientos entre el discurso argumentativo y el literario. Por ejemplo, en términos de *narratio*. Como se sabe, la *Dispositio* había contemplado fundamentalmente cuatro partes del discurso oratorio: Exordio, Narratio, Probatio, Epilogus (Peroratio). La narratio, en su estructura más clásica, constituye, dentro del discurso argumentativo, la parte informativa que da cuenta de los hechos y que posee función persuasiva. En todo relato, sostiene Pierre Bange³ (1981), encontramos la superposición de dos estructuras: las narrativas propiamente dichas y las discursivas o retóricas que, vinculadas con la enunciación, poseen fuerza persuasiva. A diferencia del discurso científico que asevera, afirma su veracidad; el discurso literario no se orienta a obtener la adhesión a una verdad referencial, no hace creer su veracidad sino que hace ver, muestra, da forma. El narrador o productor del discurso ficcional realiza, al igual que el orador en la argumentación, un conjunto de actividades para anticipar y guiar la interpretación del receptor con el fin de hacerle compartir una teoría sobre el mundo, proponerle el cuestionamiento de modelos de comportamiento y pensamiento y ofrecer modelos alternativos de interpretación de las acciones humanas.

Si bien podemos reconocer similitudes entre la fábula y el ejemplo retórico, en tanto en ambos cumplen una función demostrativa o argumentativa, es importante recordar que en los demás textos literarios, la argumentación permanece implícita. De allí que demanden un lector activo, capaz de completar los enunciados explícitos y operar con el sentido de los textos. La explicitación de su propósito didáctico es considerado por Iser (Iser, 1972) como un defecto, en tanto anularían el proceso de lectura dinámico -o sea creativo y activo- al que todo texto literario debe convocar. En suma, la importancia de la ficción literaria se funda en las posibilidades de modelización que abre, en las aperturas de nuevos mundos y de nuevas manera de ver. Se constituye así en un medio de conocimiento.

b. La experiencia

La práctica de escritura de narrativa ficcional que proponemos está basada en una secuencia de consignas a partir de las que se lee, se escribe, se reflexiona, se reescribe⁴. Una consigna de escritura ayuda a escribir pero también, en tanto desafío cognitivo, a pensar. Como tal, promueve un proceso creativo fundado en la imaginación. Pero se trata de una imaginación “reglada”: respetar una lógica, aun cuando la misma no necesariamente reproduzca la del mundo real. Es solo a partir

² Maite Alvarado (1997) “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: AZ Editora, pp. 43 a 53

³ Traducción completa de Bange, Pierre (1981) “Argumentation et fiction”, en *L’Argumentation*. Lyon : P.U.L. Traducido por María Inés Palleiro.

⁴ La experiencia está descripta en el libro *Cuando escribir se hace cuento* (Klein, I.; Bruck, C; Di Marzo, L. (2011) Buenos Aires: Ediciones Prometeo).

de esa lógica -o gramática de la fantasía, en términos de Rodari ⁵- que el mundo de ficción adquiere verosimilitud. Por tal motivo, toda consigna exige ser diseñada y formulada en pos de objetivos concretos y de las estrategias que pone en juego.

Brindamos un espacio importante a la reflexión metacognitiva del escritor, esto es, al conocimiento por parte del escritor de su propia actividad cognitiva: revisar las decisiones y elecciones que ha tomado a lo largo del proceso de escritura, reflexionar acerca de su eficacia. La posibilidad de tomar conciencia de las operaciones incide, como pudimos observar, en tareas de escritura posteriores (en la posibilidad de planificar o elegir las estrategias narrativas en otros contextos de escritura de narrativa ficcional) pero también da cuenta de las transformaciones de orden cognoscitivo que se operaron en los escritores a lo largo del proceso y que se vinculan a los cambios en la manera de representar y aprehender el mundo. El artista plástico Joseph María Martín⁶ ilustra a sus alumnos qué es el arte con un juego de la imaginación que bien puede ilustrar el desafío que propone la escritura de ficción. El artista catalán les pide que piensen una mesa. Hay una parte en el arte, dice, que es la investigación racional, luego llegamos a un límite que tiene que ver con una pregunta que nos da miedo. El límite sería el borde de la mesa. Lo que hay que hacer, sugiere, es lanzarse al vacío. Y si bien produce temor, lo fantástico es que uno cree que va a caer pero lo que sucede es que la mesa se hace más grande: “porque hemos extendido el mundo”.

Conclusiones

1. Alcances de las experiencias frente a la escritura en la universidad

- Pensar la escritura desde una lógica de la composición es asumirla como un proceso, es pasar de una concepción de escritura como producto a una escritura por momentos, pasos o versiones para llegar al tan anhelado producto. Componer un texto implica seguir unas operaciones mentales según la situación de escritura. Y en la universidad, para escribir textos argumentativos o narrativos, como lo muestran las experiencias, es clave que el estudiante: uno, conceptualice y represente la situación de escritura a la cual se lo ‘invita’; dos, conozca del tema del cual va a escribir, y, por supuesto, del proceso de composición (preescritura, escritura y postescritura); tres, establecer un diálogo entre la propia voz y otros textos y autores. (Castelló, 2009).
- Desarrollar la capacidad crítica a través de la escritura argumentativa y la escritura narrativa implica un desafío cognitivo complejo tanto para la comprensión lectora como para la producción. Para la comprensión lectora, porque exigen procesos atencionales, inferenciales e integradores de segundo

⁵ Gianni Rodari recuerda al respecto una frase de Novalis (1772-1801): “Si tuviésemos una fantástica como hay una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar”. Su libro, *La gramática de la fantasía*, no pretende fundar esa Fantástica como un conjunto de reglas o de una teoría de la imaginación y la invención, pero sí demostrar que el arte de la invención se apoya en una suerte de “gramática” que le confiere verosimilitud.

⁶ María Luján Picabea, “El arte es un modo de practicar con las ideas”, entrevista a Joseph María Martín, revista N, 3 de octubre de 2009.

orden. Y para la producción, porque deben apelar a un lector activo, por ello el escritor se encuentra frente al desafío de producir textos que comprometan la imaginación del lector, que propongan significaciones múltiples, y abran las puertas a la construcción de mundos diferentes.

- Propiciar espacios de reflexión y metacognición es aportar al estudiante a que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje de la escritura. O en palabras de Castelló, es una estrategia para “gestionar y regular la propia escritura”. La reflexión continua acerca del proceso de composición de un escrito permite aumentar el llamado ‘conocimiento condicional’, el cual exige al escritor preguntarse por el cómo, cuándo y por qué implementar una determinada estrategia es más adecuada que otra para lograr los objetivos establecidos según la situación de escritura.
- **Limitaciones de las experiencias frente a la escritura en la universidad.**
- La decisión curricular de ubicar los talleres de lectura y escritura solamente al inicio de las carreras. Consideramos que es necesario que la reflexión y la práctica de escritura acompañe el recorrido en su conjunto.

2. Retos para la escritura en la universidad.

- Fortalecer la tutoría como estrategia de enseñanza de la escritura. La tutoría, siendo un componente de la formación universitaria... una tarea inherente a la función docente (Rodríguez, 2004), se ha olvidado por completo en este ámbito, y más cuando se trata de enseñar a escribir. El seguimiento al proceso de escritura posibilita potenciar la producción escrita en la universidad, pues no basta con dar solo instrucciones y proporcionar las herramientas necesarias sino, por el contrario, el docente debe ser un tutor del proceso escritural del estudiante, donde asuma una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje. Claro que asumir esta responsabilidad implica que el docente no solo tenga una formación específica en el tema, sino también una formación en la acción tutorial, que cumpla con cuatro elementos específicos: interacción, actuación, intervención y orientación.
- Pasar de la reproducción del conocimiento al intercambio de saberes. Si la argumentación puede definirse desde su carácter dialógico, debemos convertir los espacios académicos en espacios de intercambio de saberes: propiciar escenarios de debate, no solo en el aula, donde sea posible construir o producir conjuntamente el conocimiento - congresos, jornadas, proyectos de investigación -. Desde esa perspectiva creemos que es indispensable estimular una mirada singular, diferente sobre lo dado.

Bibliografía

- Castelló, Montserrat (Coord.) (2009) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Charolles, M. (1989). "Coherence as a principle in the regulation of discursive production". En: Heydrich, W. (comp.) *Connexity and Coherence. Analysis of text and Discourse*. Berlin: De Gruyter.
- De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida, 1996.
- Iser, W. (1972) "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico" en *Estética de la recepción*, Madrid: Arco libro, 1987.
- (1990) "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias" en Domínguez, A. G (comp.) *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco libros, 1997.
- Ong, W. (2002) *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pavel, T. G. (1986) *Mundos de ficción*. Caracas: MonteAvila, 1991.
- Ricoeur, P.(1985) *Tiempo y Narración I*. México: Siglo veintiuno, 1998.
- _____ (1985) *Tiempo y Narración II*. México: Siglo veintiuno, 1995.
- _____ (1985) *Tiempo y Narración III*, México: Siglo veintiuno, 1996.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría Universitaria*. España: Octaedro.
- Sánchez, J. (Coord.). (2007). *Saber Escribir*. Colombia: Aguilar.
- Serafini, M. (1998), *Cómo Se Escribe*. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (1999). *Cómo Redactar Un Tema*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2005). *Rostros y Máscaras de la Comunicación*. Colombia: Kimpres.
- _____. (2007). *Pregúntele al Ensayista*. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- _____. (2008). *La Enseña Literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Colombia: Kimpres.
- Weston, A. (2005). *Las Claves De La Argumentación*. España: Ariel.

ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CONJUGANDO LO DIGITAL Y LO ANALÓGICO, LO LINGÜÍSTICO Y LO DISCIPLINAR, LO COLOQUIAL Y LO ACADÉMICO

Cristina Rafaela Ricci

Instituto Superior de Formación Docente N° 41

adrogue41@gmail.com,

[cristinaricci@yahoo.com.ar](mailto:crcristinaricci@yahoo.com.ar)

A modo de introducción

El inicio de Estudios Superiores conlleva, para muchos jóvenes y adultos, una transición no siempre fácil del Nivel Secundario al Nivel Terciario ya que implica el ingreso en una nueva cultura escrita. Esto hace necesario tener en cuenta los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales y la formación de graduados que puedan seguir aprendiendo autónomamente una vez finalizados sus estudios (Cfr. Carlino, 2002). Esta realidad es común y compartida tanto en el Nivel Superior Universitario como en el Nivel Superior Terciario no Universitario. Entre los requerimientos comunicativos exigidos en el Nivel Superior se encuentran el dominio de la lectura y escritura académica en sus dimensiones lingüística y disciplinar, como también en su doble formato, analógico y digital.

Esta exigencia cobra mayor alcance en la Formación Docente Inicial, ya que uno de los impactos de las nuevas tecnologías en educación es el de cuestionar sus prácticas y reclamar un cambio epistemológico y metodológico en las intencionalidades como en los modos de enseñar. Por lo tanto, es en la Formación Docente donde debe iniciarse este proceso y esta inserción en una nueva cultura académica y epocal, al tener que reflexionar y redefinir qué es y cómo hay que enseñar, vinculado con qué es aprender, qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende.

En general, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) ubicados en el conurbano, la masividad en el ingreso suele ser solidaria con un fuerte desgranamiento en el 1° año, hacia mediados del ciclo lectivo. Frente a este fenómeno anual surgen, en general, explicaciones en términos de deserción y no en términos de exclusión, “los ingresantes tienen problemas en lectoescritura que no les permiten comprender los textos académicos”, “no tienen las herramientas cognitivas necesarias para enfrentar el Nivel Superior”, “la situación económica no les permite costear la carrera”, “su condición sociocultural es un obstáculo casi insalvable”, “se dieron cuenta de que esta no es su ‘vocación’”, entre otras. Si bien estas explicaciones aportan elementos para comprender el fenómeno del desgranamiento de la matrícula y del atraso académico que se genera a partir de 1° año, al centrar exclusivamente su mirada en los estudiantes reducen el problema a ellos.

Al cambiar la mirada y la escucha hacia el interior de las propias instituciones formadoras surgen, entonces, otras preguntas: la deserción de los estudiantes de 1° año ¿cuestiona a los profesores? ¿Qué estrategias desarrollan los profesores y la institución formadora para acompañar al estudiante en su 1° año de formación?

¿Cuál es la mirada y el rol de los otros actores institucionales ante el fenómeno del ingreso-abandono de los estudiantes de 1º año? ¿Qué prácticas realizan los distintos actores institucionales en relación con los estudiantes de 1º año? ¿Qué estrategias desarrollan los ingresantes durante su primer año en el ISFD para incluirse en él? ¿Cómo impacta en la subjetividad de los estudiantes de 1º año el abandono de sus compañeros? ¿Cómo impacta en la subjetividad de los ingresantes el hecho de haber permanecido o abandonado el Profesorado?

Ahora bien, entre los requerimientos comunicativos exigidos en el Nivel Superior, dos son básicos y fundamentales: la *alfabetización académica* y la *alfabetización digital* o, si se prefiere, lectura y escritura académica en su doble dimensión lingüística y disciplinar y en su doble formato, analógico y digital.

La *alfabetización académica* hace referencia, entonces, al 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 el Nivel Superior, apuntando a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico que permiten que el sujeto se incorpore progresivamente y llegue a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Cfr. Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Cfr. Carlino, 2002). A esta última la denomino *alfabetización disciplinar* que, en la formación docente incluye, diferenciándolas, tanto a las disciplinas científicas específicas como a los saberes filosóficos y científico-pedagógico, didáctico, psicológico y sociopolítico, entre otros.

Esta alfabetización académico- disciplinar hoy asume dos tipos de formato, el analógico y el digital, por lo cual la alfabetización se amplía a ambos soportes.

La *alfabetización digital* hace referencia a la apropiación de un nuevo orden escrito que emerge en los entornos digitales – virtuales que requiere el desarrollo de competencias comunicativas multimodales. Las prácticas digitales de escritura no van a sustituir o a eliminar las analógicas completamente, sino que suponen una ampliación de las posibilidades expresivas y, teniendo en cuenta que el entorno digital está modificando las prácticas de lectura y escritura en los distintos planos lingüísticos (Cfr. Cassany, 2000; 2002), es que se hace necesaria la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en las Cátedras del Nivel Superior, teniendo en cuenta el nuevo orden escrito que emerge al ritmo con que se impone lo digital.

Por su parte, la *alfabetización analógica* hace referencia a las competencias en el campo lingüístico y comunicativo.

Ruth Vila Baños (2005) distingue entre el concepto de *competencia lingüística*, “(...) que se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos” y el concepto más amplio, desarrollado por Hymes, de la *competencia comunicativa* “(...) que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, o la expresión y percepción de la propia autenticidad o sinceridad.” (Young, 1996, 121-127, en: Vila Baños, 2005). Mauricio Pilleux (2001) describe la competencia comunicativa como

la suma de competencias que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la estratégica.

Así, la noción de competencia comunicativa trasciende a la de noción de competencia lingüística, pues para la comunicación eficaz se necesitan conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, entre otros).

Por lo tanto, a las intervenciones didácticas en el campo analógico, digital, lingüístico-académico y disciplinar es a lo que denomino *alfabetizaciones múltiples* o *múltiples alfabetizaciones*; proceso alfabetizador multifacético y pluridimensional que debe ser asumido como política institucional por todas las cátedras en los Institutos Superiores de Formación Docente y, no ser abordado exclusiva y excluyentemente por las cátedras de Lengua y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Ampliando algunos conceptos acerca de los usos de la lengua en contextos analógicos y digitales.

Daniel Cassany (2000) plantea que, en los albores del siglo XXI, estamos asistiendo a la expansión de la capacidad comunicativa humana, refiriéndose concretamente a la expansión del soporte digital del lenguaje como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional. Los sistemas de representación y transmisión de información por dígitos se han generalizado y hoy son tan habituales como los analógicos. Es en este contexto que hoy es incuestionable la supremacía de lo digital.

El advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual, un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital (Cfr. Cassany, 2000).

Cassany junto con Gilmar Ayala completa la descripción de los condicionantes que las nuevas tecnologías imponen a los usos del lenguaje señalando que la hipertextualidad sustituye a la linealidad de la prosa en el papel, leer pasa a ser algo todavía más interactivo y exigente puesto que el lector ya no sigue el camino “obligatorio” trazado por el autor, sino que debe tomar decisiones encadenadas a partir de los vínculos (*links*) que se le presentan y que le llevan automáticamente a otros documentos o partes del mismo escrito. Los recursos que ofrece el hipertexto se perciben como un potencial creativo y sugerente de significados diferente a la prosa lineal. Asimismo señalan que en las últimas décadas hemos asistido a una diseminación y popularización de diferentes modos de representación del conocimiento (multimodalidad), esto significa que la escritura deja de ser el modo único de representación del conocimiento, aunque probablemente siga siendo el primordial y el que actúa como regulador o coordinador del conjunto (Cfr. Cassany y Ayala, 2008).

Por su parte Roger Chartier (2008) considera que la revolución digital modifica todo a la vez: los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y

diseminación, y las maneras de leer. Al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones que asociamos con lo escrito.

Por un lado, la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia de esto, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos que son el objeto del análisis si están accesibles de forma digitalizada. Semejante posibilidad modifica profundamente las técnicas clásicas de la prueba que suponían que el lector diese su confianza al autor, sin poder colocarse en la misma posición que este frente a los documentos analizados y utilizados. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también, una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto (Cfr. Chartier, 2008).

Por su parte José Antonio Millán aborda la lectura de textos digitales considerando que el rasgo más definitorio de los textos digitales es su flexibilidad: se mueven velozmente, saltan de dispositivo en dispositivo, de pantalla en pantalla, se adaptan a distintos formatos y usos, se imprimen, se guardan. Este polimorfismo es precisamente lo que hace que su utilización sea tan variada (Cfr. Millán, 2008).

Si consideramos los condicionantes que las nuevas tecnologías de la comunicación imponen a los usos del lenguaje, Millán los sistematiza en términos de lo que “habría que indagar”: habrá que estudiar la influencia que estos tienen sobre la lectura y sus ramificaciones; también será necesario tratar la dimensión práctica del trabajo con los textos, es decir, la utilización de los sistemas de búsqueda y marcadores propios de los programas, así como las operaciones que se llevan a cabo sobre los textos. Por último habrá que estudiar los procedimientos mediante los cuales el lector, como sujeto activo, complementa con sus anotaciones, ahora públicas, la obra del autor, por ejemplo comentarios en *blogs* o noticias (Cfr. Millán, 2008).

Por su parte, Emilia Ferreiro a partir de la afirmación de que “Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales”, realiza un análisis de algunas de las condiciones específicas de producción en cada uno de los espacios digitales (Cfr. Ferreiro, 2006). Del análisis que realiza surge que uno de los condicionantes que imponen a los usos del lenguaje es la celeridad de los cambios en las tecnologías de la escritura. Al mismo tiempo que indica que estas escrituras ofrecen un interesante campo de indagación para los investigadores, precisamente porque se ven reaparecer muy antiguos procedimientos utilizados durante la gestación histórica de los sistemas de escritura, así como procedimientos que representan hitos fundamentales en la psicogénesis de la escritura en el niño.

Finalmente Edith Litwin centrando su análisis en el impacto de las nuevas tecnología en el campo educativo reconoció que las nuevas tecnologías potencian

el acceso a información actualizada, desarrollan propuestas comunicacionales alternativas y pueden favorecer la comprensión, (Cfr. Litwin, 2002).

Todos los autores mencionados coinciden en señalar que el mayor impacto que las nuevas tecnologías tienen en la educación es cuestionar sus prácticas y reclamarles un cambio epistemológico y metodológico en las intencionalidades y en los modos de enseñar. Las nuevas tecnologías en educación demandan cambios en la concepción pedagógico- didáctica en cuanto a qué es y cómo hay enseñar vinculado con qué es aprender, qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende.

Algunas propuestas para trabajar en el aula de 1° año del Nivel Superior.

Teniendo en cuenta los límites para la presentación de esta ponencia, solo enunciaré algunas propuestas de actividades.

1. Escritura en el aula.

Partiendo del *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición* escrito por Daniel Cassany, se presenta a los estudiantes la reescritura como una *Guía de escritura para los estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica*, a partir de la que se les proponen una serie de actividades.

Guía de escritura para los estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica.

La presente guía tiene como finalidad orientarte en el inicio de tu trayectoria en el Nivel Superior en relación con la escritura académica. Siempre tené en cuenta que todo proceso de escritura tiene, por lo menos, tres momentos fundamentales: la planificación en la que construimos una imagen del texto a escribir, una textualización o puesta en texto que constituye la instancia de redacción propiamente dicha, en función de la planificación previa y una revisión en la que contrastamos planificación y texto para realizar ajustes necesarios.

1. Tomá tus propias decisiones con respecto al género, tema, secuencia, estructura, destinatarios, estilo del escrito, entre otras cuestiones, estableciendo tu propio ritmo y proceso de escritura.
2. Usá materiales y recursos tales como diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras.
3. Leé lo que escribís⁷.
4. No tires ni destruyas tus borradores, bosquejos, gráficos, esquemas u otras

⁷ La lectura también forma parte del proceso de escritura: leer las producciones intermedias (esquemas, borradores, revisiones, etc.) permite revisar tanto el significado como verificar si lo escrito concuerda con lo que se quiere decir.

producciones⁸.

5. Escribí en clase y, en la medida de lo posible, colaborativamente con tus compañeros y docentes.

6. Hablá de lo que escribís con tus compañeros y docentes.

Estas son solo algunas sugerencias que te pueden resultar útiles al momento de enfrentar la, no siempre fácil, tarea de producción de textos. Adelante, no te desanimes y recordá que se aprende a escribir escribiendo.

Actividades sugeridas:

1. Editá un video clip y subilo a Youtube, para socializar estas 6 sugerencias para escribir en el nivel superior. Objetivo de la actividad: Socializar por medio de un formato digital y en un lenguaje próximo a los estudiantes la “Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica”.

2. Escribí una “Carta abierta a los Profesores del Nivel Superior” en la que argumentes la necesidad de tener en cuenta las 6 sugerencias presentadas en la “Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica”. Objetivo de la actividad: Interpelar a los docentes para que tomen conciencia de la necesidad de andamiar a los estudiantes en el proceso de producción de textos escritos.

2. Búsqueda de materiales en Internet.

“Guía práctica del internauta para que “navegue en la red sin naufragar”: algunas orientaciones para desarrollar en los estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en Internet”.

Todo discurso está situado en un contexto geográfico e histórico y adopta forzosamente un punto de vista. De manera que resulta imprescindible leer siempre con perspectiva crítica. Leer también requiere poder encontrar el discurso que nos interesa en el océano enfangado de Internet para lo cual es necesario aprender a buscar, encontrar, evaluar y manejar información disponible en Internet diferenciando los buenos materiales de los malos.

A continuación te presento algunos indicadores, pistas y/o criterios⁹ útiles, acompañados con algunos ejemplos, para aplicar al momento de seleccionar materiales.

⁸ Hay que tener en cuenta que la escritura es mucho más que el producto final, abarca todo el proceso de elaboración, textualización del significado, correcciones, re-escritura, entre otros procesos.

⁹ Puedes ampliarlos consultando a Cassany Daniel, *Navegar con timón crítico* (M. Bibliotecas escolares) Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat y “Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet” que se encuentra publicada en la *web* de educ.ar.

El sitio al que ingreses para buscar materiales tiene que poder, al menos, garantizarte...

1. **Autoridad:** La autoridad está dada por el responsable del sitio -puede ser una persona, un grupo de personas reunidas por un objetivo determinado o una entidad-, su prestigio y las fuentes utilizadas, es decir que se trate de fuentes confiables, específicas, actualizadas y reconocidas en los ámbitos científicos y académicos o al menos ser la web de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación.
2. **Actualización:** Se considera como parámetro aceptable que la última actualización del sitio no se extienda más allá de unos meses anteriores a la fecha de consulta, aunque se puede ampliar el criterio según el caso.
3. **Navegabilidad:** Se considera la facilidad que se le ofrece al usuario de ubicarse y moverse dentro del sitio. Esto significa que los sitios tengan una estructura clara y ordenada de sus componentes, temáticas, servicios y demás recursos, y un diseño que facilite la orientación del usuario durante toda la navegación. Al mismo tiempo que responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el e-mail de la institución. Por lo tanto hay que desconfiar de los sitios que no están disponibles en alguna ocasión o que requieren mucho tiempo para bajarse.
4. **Organización:** Se espera que el sitio se encuentre ordenado lógicamente y que cada segmento de información se relacione con los demás. Se tendrá en cuenta la presencia de herramientas de ordenación, como índices, esquemas, títulos, etcétera.
5. **Selección de contenidos:** Los contenidos del sitio tienen que manifestar especial cuidado en el tratamiento y el enfoque dado al desarrollo de un tema, tópico o teoría de un campo disciplinar o área del conocimiento, es decir que los contenidos sean válidos, consistentes, relevantes y significativos para el nivel y las características de los destinatarios, y que contemplen el uso apropiado del lenguaje y de la comunicación escrita y gráfica. Además tienen que especificarse los autores de las citas y los contenidos.
6. **Legibilidad:** La legibilidad responde a una buena combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos e ilustraciones, que permita leer en la pantalla y navegar de una manera adecuada y atractiva, para que sean de fácil lectura y navegabilidad, donde los diferentes componentes y recursos tipográficos e iconográficos añadan un valor didáctico y estético a los contenidos ofrecidos. Por lo tanto no contener errores tipográficos. Es importante no dejarse arrastrar por las impresiones superficiales, como el diseño, la letra o los colores.
7. **Adecuación al destinatario:** El contenido que se presenta debe estar adaptado al usuario, tanto en su presentación como en su lenguaje.

El sitio te tiene que permitir...

1. **Analizar la dirección o el dominio de la red (URL):** datos relevantes sobre la ubicación de la web: el país donde se ubica. Recordar que .com identifica a las webs comerciales, .edu a las educativas, .org a las organizaciones sin ánimo de lucro y .gov a los gobiernos públicos; observar si informan también de la organización o del autor. Al mismo tiempo que deben aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras.
2. **Descubrir los parámetros de la web:** Responder a las preguntas básicas (¿quién?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc.) ofrece pistas para valorar el documento: Autoría, propósito y contenido, destinatario, fecha, navegación y usabilidad: En general,

los materiales que aclaran quién los elaboró, cómo, para quién y con qué finalidad son más creíbles. También despiertan más confianza y fiabilidad los contenidos sólidos, fundamentados y actualizados frecuentemente.

3. Rastrear el discurso: que el texto permita responder algunas de estas preguntas, ¿qué pretende el autor?, ¿qué podemos adivinar de él o ella a través de su voz?, ¿es sexista, ecologista, conservador?, ¿español, americano, europeo?, ¿qué edad tiene? ¿Qué voces cita o incluye y qué otras voces calla u oculta? ¿Qué representación de los hechos muestra?

4. Analizar el contenido: que los datos que aporta el documento permitan valorar su fiabilidad, actualidad o interés.

5. Observar el número de vínculos con otras webs: Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad o tener enlace con una web conocida.

6. Acceder al contador de visitas: no solo nos informa de cuántos y quiénes (por la extensión final de su dirección) consultan el sitio, sino que muestra una voluntad de transparencia relevante. Los lectores de un escrito –o los visitantes de una web– ofrecen datos sobre la recepción y el uso que tiene la misma lo que es valioso al momento de evaluar un sitio web.

7. Indagar sobre las redes a las que pertenece un sitio: El hecho de que un documento pertenezca a una red conocida ofrece garantías de fiabilidad: si conocemos la red u a otros miembros de la misma –y tenemos una buena opinión– es una garantía.

8. Valorar los posibles premios o distinciones: prestarse atención al tipo de premio, a la institución que lo concede y a los criterios con que se otorga.

9. Distinguir los anuncios del contenido: o dejar que se abran nuevas ventanas con publicidad (pop up).

10. Acceder gratuitamente: es decir no requerir una suscripción de pago.

Recordá que en internet se puede encontrar información variada que, no siempre o no necesariamente, ha sido sometida a algún tipo de examen previo, por lo tanto debe ser verificada con algún análisis en función de los criterios arriba enunciados, esa tarea te corresponde a vos.

Actividades sugeridas:

Tomando la “Guía práctica del internauta...” en cada cátedra, a partir de un contenido significativo, se solicitará al estudiante que escriba un ensayo cuyo tema es:

1. Como desconocés el tema, vas a realizar una “primera” visita a Internet: Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), para buscar “ensayo” y el tema solicitado. Ahora que “¿sabemos?” de qué se trata, respondé estas preguntas:

a. ¿Qué es un ensayo?

b. ¿Qué es...?

Seguramente con lo que encontraste en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) no es suficiente, ¿qué podés hacer, a qué otro sitio podés recurrir?, ¿qué otra herramienta informática usarías? Ayudate con los “buenos ejemplos” que hay en la “Guía del internauta”.

Ahora sí, respondé ambas preguntas; por favor, en un pie de página, consigná las fuentes/sitios a los que recurríste.

2. Ahora vas a realizar una “segunda” visita a internet. Te propongo tres sitios.

2.1. De cada uno de estos sitios selecciona un texto sobre (el tema) aplicando por los menos 4 de estos criterios que figuran en la “Guía para el internauta”: 1. Autoridad, 2. Actualización, 3. Navegabilidad, 4. Organización, 5. Selección de contenidos, 6. Legibilidad y/o 7. Adecuación al destinatario.

2.2. Copiá los textos.

2.3. ¿Qué criterios de los 7 propuestos seguiste? ¿Por qué?

2.4. Si analizás los sitios visitados según los otros 10 índices que propone la Guía¹⁰, ¿cuáles son los que predominan en los sitios visitados?

3. Ahora sí, a escribir el ensayo.

3. Uso de diccionarios.

Es muy común que los estudiantes desconozcan muchos de los términos que se utilizan en los textos académicos y recurran al diccionario, sin saber de la existencia de distintos tipos de diccionarios y que estos no solo están disponibles en soporte analógico sino también digital. Asimismo se enfrentan ante la dificultad de la acepción adecuada del término en función del contexto de escritura.

Esta última es una de las competencias que debe ser desarrollada por la alfabetización académica.

Algunas consignas para que los alumnos exploren el uso y comparen un diccionario digital y otro analógico.

a. Realizá una visita a la Biblioteca Nacional, del Congreso o del Maestro¹¹:

a.1. Relevá los tipos de diccionarios en soporte papel (diccionario analógico) que allí se encuentran y confeccioná un listado.

a.2. Realizá una clasificación de los diccionarios encontrados explicitando el criterio elegido.

a.3. ¿Qué otros criterios clasificatorios se podrían emplear? Aplicá por lo menos uno de estos otros criterios y confeccioná una nueva lista.

a.4. Elaborá la referencia bibliográfica de cada diccionario explicitando previamente los elementos que tomarás en cuenta.

¹⁰ Cfr. “El sitio te tiene que permitir...” en: “Guía práctica del *internauta* para que “navegue en la red sin naufragar”: algunas orientaciones para desarrollar en los estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en *Internet*”.

¹¹ Los estudiantes deberán elegir una de las tres bibliotecas por un lado porque la del ISFD no cuenta con variedad de diccionarios y por otro para que conozcan alguna de las bibliotecas grandes que están a su disposición.

- a.5. Registrá las partes de los diccionarios.
 - a.6. Identificá en cada caso el tipo de información que el diccionario permite encontrar.
 - a.7. Señalá los componentes comunes encontrados en todos los diccionarios analizados e indicá aquellos específicos que no están presentes en todos los diccionarios.
 - b. Buscá en internet “tipos de diccionarios”.
 - b.1. Confeccioná un listado de diccionarios analógicos encontrados.
 - b.2. Realizá con este listado de la actividad a.2 a la actividad a.7 del punto anterior.
 - b.3. ¿Pudiste realizar todas? En caso negativo indicá cuáles no y el motivo.
 - c. Realizá una visita por Internet a la Biblioteca elegida en el punto a.
 - c.1. Intentá realizar las actividades propuestas en a vía internet.
 - c.2. ¿Pudiste realizar todas las actividades? En caso negativo indicá cuáles no y el motivo.
- Si los alumnos tuvieran computadoras para utilizar en la clase, las consignas podrían ser:
- d. Realizá una visita vía Internet a la Biblioteca Nacional, del Congreso o del Maestro:
 - d.1. Relevá los tipos de diccionarios en soporte papel (diccionario analógico) que allí se encuentran y confeccioná un listado.
 - d.2. Realizá una clasificación de los diccionarios encontrados explicitando el criterio elegido.
 - d.3. ¿Qué otros criterios clasificatorios se podrían emplear? Aplicá por lo menos uno de estos otros criterios y confeccioná una nueva lista.
 - d.4. Elaborá la referencia bibliográfica de cada diccionario explicitando previamente los elementos que tomarás en cuenta.
 - d.5. Registrá las partes de los diccionarios.
 - a.6. Identificá en cada caso el tipo de información que el diccionario permite encontrar.
 - d.7. Señalá los componentes comunes encontrados todos los diccionarios analizados e indicá aquellos específicos que no están presentes en todos los diccionarios.

Otras actividades:

- 1. Una “Visita guiada en red vía internet” a alguna de las Bibliotecas.*
- 2. Un foro para ser desarrollado con los alumnos. Los temas de los foros serán aquellos relevantes en cada cátedra.*
- 3. Aula digital.*
- 4. Diseño de la página web de la Cátedra.*

Cada formador de formadores puede superar estas propuestas con otras ya que enseñar, si es un acto de amor, es una actividad creativa.

Para seguir reflexionando, planificando e interviniendo.

Múltiples alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples es el desafío.

Si consideramos a la lectura y la escritura no solo como herramientas sino como “prácticas culturales” (Chartier 1995; de Certeau 1996:145-152 en Rockwell, 2000:7) la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académica en sus formatos o soportes analógico y digital son una cuestión fundamental en la formación docente ya que, “(...) las formas culturales que norman las situaciones y la interacción pueden influir en las prácticas de lectura y escritura aun más que la tecnología utilizada” (Rockwell, 2000: 8). A los que van a enseñar hay que enseñarles la forma de hablar de leer y de escribir en su campo de especialización porque son los principales instrumentos de aprendizaje que tienen sus especificidades en cada rama del conocimiento (Cfr. Carlino, 2006).

Bibliografía

- Carlino, P. (2002). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, Comunicación libre en el Tercer Encuentro *La universidad como objeto de investigación*, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2000). “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”. En *Revista Lectura y Vida*, 21/4, pp. 6-15.
- Cassany, D. (2002). “La alfabetización digital”, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.
- Cassany, D. y Ayala G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.
- Chartier, R. (1995). *Forms and Meanings: Texts, Performances and Audiences from Codex to Computer*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Chartier, R. (2008). “Aprender a leer, leer para aprender”, en: Millán, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.
- Corominas, J (1990). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, año XI, n° 30, diciembre 2006, pp.46-53.
- Litwin, E. (2002). “Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad”, consultado en: www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp.
- Millán, J. (2008). “Los modos de lectura digital”, en: Millán, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 299-314.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Pilleux, M. (2001). “Competencia comunicativa y análisis del discurso Communicative competence and discourse análisis”. *Estudios Filológicos*, N°

36, 2001, pp. 143-152. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación FONDECYT 101089. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext.

Rockwell, E. (1991). "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase". *Infancia y aprendizaje*, 55, 29-43.

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

Vila Baños, R. (2005). "La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO Facultat de Pedagogia Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic", en: Educació, Universidad de Barcelona.

www.cassanydaniel, Navegar con timón crítico (M. Bibliotecas escolares) Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat y "Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet" que se encuentra publicada en la *web* de educ.ar.

ANÁLISIS DE CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA ACADÉMICA. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

**Graciela María Elena Fernández, María Viviana Izuzquiza,
María Alejandra Ballester, María Pía Barrón,
María Daniela Eizaguirre, Florencia Zanotti**

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
grafe59@yahoo.com.ar, izuzquizaperez@gmail.com, ballesterale@hotmail.com
mapiba@fibertel.com.ar, danielaeizaguirre@gmail.com
fdzanotti@hotmail.com

Introducción

El tránsito por la universidad plantea diversos cambios, entre ellos la necesidad por parte del alumno de apropiarse de nuevas prácticas de lectura y escritura propias de dicho ámbito para construir y reconstruir el conocimiento. Atendiendo a este aspecto, es necesario planificar y llevar a cabo un trabajo pedagógico docente que permita incorporar a los estudiantes en los procesos de elaboración conceptual propios de la formación docente, en el marco de las prácticas de interpretación y producción de los discursos de la cultura académica universitaria. Ahora bien, como se plantea en un trabajo de Fernández y Carlino (2008), la mayoría de las asignaturas de la formación secundaria y universitaria requieren leer y escribir; sin embargo, la lectura y la escritura, en tanto prácticas académicas, sólo recientemente se han convertido en objeto de investigación (Benvegnú *et al.*, 2001; Estienne y Carlino, 2004; Mateos *et al.*, 2004; Solé y Castells, 2004; Vázquez y Mirás, 2004) y de enseñanza (Carlino, 2005a; Fernández *et al.*, 2004; Acuña, 2005; Eizaguirre *et al.*, 2008) dentro del entorno iberoamericano. Esto contrasta con el desarrollo de las indagaciones sobre alfabetización académica y las intervenciones pedagógicas realizadas desde el enfoque “escribir a través del currículum” en el mundo anglosajón (para una reseña, véase Carlino, 2005b y 2005c).

En un estudio anterior, realizado por parte de nuestro grupo de investigación, se concluye que los profesores atribuyen a los estudiantes de los primeros años sus éxitos y fracasos, “sin advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario” (Baquero, R. *et al.*, 1996:110). A su vez, en líneas generales, se considera que los procedimientos de estudio necesarios en la universidad no están garantizados ni en el inicio ni en el transcurso de la formación del estudiante, y si bien constituyen una forma de conocimiento que también ha de enseñarse, esto pocas veces sucede.

Pero, si tenemos en cuenta que las disciplinas están constituidas por prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico, aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino en

manejar sus modos de leer y escribir característicos. Por lo tanto, ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento. Por otra parte, el lenguaje escrito no es solo un medio para obtener o transmitir información sino que la lectura y la escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta (Carlino, 2005). Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida, ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Pensar el aula universitaria, tal como plantea Steiman (2004:72):

(...) es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que los facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de escuchar una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un 'escenario didáctico', una genuina 'situación de aprendizaje'.

Entonces, los profesores son responsables de gestionar en el aula universitaria condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes el acceso tanto a los saberes específicos de las disciplinas como a las prácticas de lectura y escritura que les permitan la construcción y reconstrucción de esos saberes. Por lo tanto, revisar las diferentes características que asume la enseñanza en el aula universitaria permitirá formular orientaciones para la intervención docente.

En la ponencia se describe y analiza un corpus de situaciones didácticas de enseñanza en donde la lectura y la escritura son constitutivas del aprendizaje de conocimientos específicos. El propósito es relevar en ellas la presencia de condiciones didácticas que la literatura sobre el tema recomienda a los efectos de promover aprendizajes significativos. Tales situaciones se desarrollaron con estudiantes de primer y segundo año de los Profesorados y Licenciaturas en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas -FCH- de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Lo expuesto se enmarca en una investigación (Albarello y Fernández, 2009-2011) que se propone, entre otros objetivos, describir y analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores en las aulas de la FCH.

Se analizan un conjunto de condiciones referidas a la organización de la clase que pueden constituirse en facilitadores para el aprendizaje. Se considera que ciertos factores endógenos acentúan las potencialidades de los estudiantes en el logro de los aprendizajes y les permiten avanzar en el dominio de las formas de elaboración y reconstrucción de los contenidos de las disciplinas en las que se están formando conjuntamente con las prácticas de lectura y escritura que permiten interpretar y producir los textos propios del campo de estudio.

Situaciones didácticas que se analizan

-Situación didáctica de lectura de un "texto difícil" en la asignatura Introducción al Conocimiento Científico de primer año que se dicta para varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

-Situación didáctica de lectura con estudiantes ingresantes al profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas.

-Situación didáctica de lectura a partir del paratexto con estudiantes de primer año en la asignatura Introducción al conocimiento científico que se dicta para varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

-Situación didáctica de escritura de elaboración de un “informe de lectura” sobre un tema específico, con estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Inicial en las asignaturas “Introducción a la Lengua y a la Literatura” y “Pedagogía y Psicología de la Educación Infantil”

-Situación didáctica de lectura previa a la elaboración de un “informe de lectura” sobre un tema específico en 2° año de Educación Inicial en la asignatura “Historia de Educación y de la Infancia”.

Descripción y análisis de las condiciones didácticas

En este apartado describimos las situaciones que se llevaron a cabo, explicitando el contexto en que se desarrollaron y las condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta.

1. *Situación didáctica de lectura de un “texto difícil” en la asignatura Introducción al Conocimiento Científico de primer año que se dicta para varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.*

Se trabaja la lectura de un texto complejo en una asignatura de primer año, que se dicta para varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, entre ellas el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Ciencias de la Educación. Para planificar la situación se tuvieron en cuenta dos aspectos principales: por una parte, las dificultades para su comprensión desde el punto de vista de los lectores alumnos, y por otro, las posibles intervenciones que el docente puede realizar para favorecer su comprensión (Fernández, Izuzquiza, Laxalt, 2004).

Condiciones que se tuvieron en cuenta:

- Presentación del portador real -libro-.
- Intervención del docente aportando conocimientos vinculados con el tema, los autores y las discusiones que se plantean en la obra.
- Elaboración de hipótesis anticipatorias de lectura por parte de los estudiantes que la docente registra en el pizarrón.
- Generación de un espacio de lectura compartida en el aula: lee el docente y leen los alumnos.
- Modificación del tiempo didáctico, destinando más de una clase para trabajar sobre un mismo texto.
- Explicitación de los propósitos de lectura por parte del docente.

2. Situación didáctica de lectura con estudiantes ingresantes al profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas.

Se trabaja en el marco del curso de ingreso del Profesorado en Educación Inicial, el propósito es conocer los quehaceres del lector que ponen en juego las alumnas al abordar un texto con discusiones específicas acerca del juego en el Nivel Inicial. Este texto se selecciona porque presenta un conjunto de marcas lingüísticas que, a criterio de las docentes, facilitan la construcción de sentido del mismo.

Condiciones que se tuvieron en cuenta:

- Presentación y discusión de la consigna orientativa de lectura.
- Asignación de tiempo didáctico para lectura compartida del texto entre docentes y alumnos.
- Selección del texto, por parte de los docentes, de acuerdo a criterios de claridad y jerarquización de bloques temáticos.
- Intervención docente en el aula orientando la ubicación y las funciones de las marcas lingüísticas del texto en función de reconstruir las perspectivas que propone la autora.

3. Situación didáctica de lectura a partir del paratexto con estudiantes de primer año en la asignatura Introducción al conocimiento científico que se dicta para varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

Se trabaja una situación áulica en la que la docente decide trabajar con el paratexto de un texto académico con el fin de poner a prueba la idea de que éste funcionaría como disparador de operaciones de anticipación, permitiendo a los alumnos elaborar hipótesis de lectura.

Condiciones que se tuvieron en cuenta:

- Concurrencia previa por parte de los alumnos a las clases teóricas en las que se aborda el tema del texto en cuestión.
- Modificación del tiempo didáctico, prolongando el tiempo usual destinado al abordaje de la misma.
- Explicitación del propósito de lectura.
- Presentación de una guía de lectura con preguntas que orientan las ideas más relevantes que aparecen en el texto, en función del propósito.
- Intervención docente que recupera los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.
- Lectura compartida de título, contratapa, autor e índice.

4. Situación didáctica de escritura de elaboración de un “informe de lectura” sobre un tema específico, con estudiantes de primer año del Profesorado de

Educación Inicial en las asignaturas “Introducción a la Lengua y a la Literatura” y “Pedagogía y Psicología de la Educación Infantil”

Situación didáctica en la que se solicita la escritura de un “informe de lectura” para profundizar el estudio de un contenido específico del programa de las asignaturas, en un caso se trabajó sobre la escritura de un informe bibliográfico y en otro caso sobre la escritura de un informe de proyectos.

Condiciones que se tuvieron en cuenta:

- Elaboración de una consigna en la que se consideran la justificación de la actividad propuesta y el propósito; lo que el equipo docente entendía por “informe de lectura” o por “informe de proyecto”; los destinatarios; una serie de recomendaciones vinculadas a los temas a elegir, a las características y formas posibles de elaboración del escrito; las condiciones de producción del trabajo: número de integrantes del grupo, extensión máxima del escrito y sugerencias acerca de las características de la escritura (elaboración de un plan de texto, borradores y versión final); bibliografía orientativa; los criterios de calificación; una escala de calificaciones y un listado de bibliografía orientativa.
- Asistencia a las clases previas en las que se desarrolló el tema.
- Lectura previa de textos sobre el tema.
- Elaboración previa de escritos similares.
- Revisión asistida de borradores en clase, devolución escrita de borradores, revisión por pares de borradores.

5. Situación didáctica de lectura previa a la elaboración de un “informe de lectura” sobre un tema específico en segundo año del profesorado en Educación Inicial en la asignatura Historia de Educación y de la Infancia

En la experiencia se aborda como contenido disciplinar a enseñar la construcción del sujeto educador en el contexto del surgimiento del sistema educativo argentino, particularmente los puntos referidos a: “el discurso sobre la ‘mujer-educadora’ y capacidad educadora de las mujeres: el peligro de lo ‘natural’ ”. Para ello se trabajó en base a la lectura de dos textos académicos de reconocidas historiadoras. La propuesta se desarrolló en dos clases.

Condiciones que se tuvieron en cuenta

- Lectura domiciliaria de los textos.
- Introducción de los temas y discusión inicial en torno a percepciones de las alumnas sobre las características de una docente de Educación Inicial.
- Presentación de las autoras de los textos mencionando datos biográficos, alguna referencia a su trayectoria académica, el contexto de producción de los textos, el uso que hacen de las fuentes primarias y otros datos.

- Lectura compartida y análisis grupal sobre el sentido del título y la estructura del artículo.
- Elaboración colectiva de las primeras hipótesis provisionales sobre el contenido de los textos, las cuales se registraron en la pizarra.
- Trabajo en grupos de no más de cuatro integrantes para organizar la exposición oral de uno de los textos.
- Intervención docente durante el trabajo grupal acorde a las necesidades y dudas de cada grupo.
- Exposición de los trabajos.
- Elaboración de las conclusiones con el grupo total en la que se retoman los acuerdos y disensos surgidos en el transcurso de la experiencia.

Condiciones didácticas presentes en la mayoría de las situaciones

En las situaciones analizadas es posible distinguir un conjunto de condiciones, previstas por el profesor, que se reiteran y permitirían suponer que colaboran con el aprendizaje de nuevos contenidos, relacionados con los diferentes campos de saber:

- El profesor contempla conjuntamente la enseñanza de los conocimientos disciplinares con las prácticas de lectura y escritura que les son propias.
- Los docentes se ocupan de generar un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional.
- Se modifica el tiempo didáctico previsto para el abordaje de los contenidos.
- Se tienen en cuenta los conocimientos previos necesarios para poder abordar la lectura y escritura de los textos.
- La intervención docente se da desde el inicio de las situaciones y durante el desarrollo de las mismas.
- Se propicia la discusión entre pares para favorecer la construcción de conocimientos y la explicitación y conceptualización por parte de los estudiantes de saberes en uso.
- En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente trabajan sobre las interpretaciones y la reconstrucción de las ideas del texto.
- Las consignas de lectura y escritura mediatizan la interacción de los alumnos con los textos y en estas situaciones se constituyen en aportes imprescindibles para orientar la tarea solicitada por el profesor.
- El docente participa como lector y escritor.

Algunas líneas para seguir indagando

Se concluye que si una de las funciones de la educación es promover la capacidad de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida; los profesores tenemos que crear condiciones, en el contexto del aula universitaria, que ayuden a los alumnos a ingresar en prácticas que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben. Asimismo, propiciar la modificación del tiempo didáctico, la intervención docente, la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización por parte de los estudiantes de saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004). Se trata de gestionar un espacio áulico que promueva un cambio cualitativo en la enseñanza mediante la incorporación de diversas modalidades de organización de la tarea docente y del trabajo de los alumnos. En este sentido, las condiciones que se analizaron influyen, desde nuestro punto de vista, en las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes ponen en marcha para aprender contenidos específicos.

Esto implica generar cambios curriculares en la educación superior para hacerse cargo de transmitir los contenidos y la cultura escrita intrínseca a las carreras que enseña. Así como cambios institucionales ya que, tal lo sostiene Benvegnú (2004:47-48), “no existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa”. El desafío de darle sentido a la lectura y la escritura como constituyentes de las prácticas de estudio y de las estrategias de aprendizaje tiene una dimensión institucional y, si esta dimensión es asumida, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlos, comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad. Tal como sostiene Carlino (2005:24), citando a Chalmers y Fuller: “hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender”.

Los docentes que modelan estrategias y las trabajan de modo regular contribuyen en gran medida al desarrollo de un estudiante que confía en su capacidad de aprender y pensar. Aprender a usar la lectura y la escritura como estrategias entrelazadas y a usarlas de forma diferente dependiendo del propósito que se persiga en cada momento es otro de los retos que los estudiantes universitarios tienen que enfrentar (Mateos y Solé, 2009).

Consideramos que resulta prioritario propiciar en el aula universitaria el desarrollo de propuestas didácticas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes sobre la escritura y el lenguaje escrito, particularmente a partir del valor epistémico de la escritura. Se trata entonces de considerar al alumno como un autor capaz de desarrollar progresivamente la planificación, el control, la

evaluación, y la rectificación de sus producciones; un escritor que tenga en cuenta el destinatario y la circunstancia de comunicación en función de los cuales ajustará su producción, con la ayuda de sus pares y con la intervención sostenida del docente.

A partir de los resultados obtenidos, consideramos que nuestro trabajo podría enmarcarse dentro del campo de la producción de “conocimiento didáctico” (Castedo, 2007) en el nivel superior universitario ya que como propone la autora citada se trata de:

(...) un conjunto organizado de respuestas validadas en las aula -siempre provisional y contextualmente- ante problemas tales como la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños [a los estudiantes universitarios, en nuestro caso] a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura; la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera” (2007:8).

En ese sentido, estamos delineando un futuro proyecto de investigación que releve aquellas situaciones didácticas -destinadas a enseñar la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito de las disciplinas- que se promueven en el aula universitaria, en un intento por describirlas y explicarlas apuntando a una sistematización de lo que en un futuro podríamos denominar situaciones fundamentales en la enseñanza del nivel superior. Finalmente, somos los propios profesores quienes debemos proponer a nuestros estudiantes tareas complejas de lectura y de escritura al reconocer su función para fomentar un aprendizaje más profundo, relacionado y crítico.

Bibliografía

- Benvegnú, M. A. (2004). "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes", en *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en *EDUCERE*, 6 (20), pp. 409-420.
- _____. (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en *Textos en contexto 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M. (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes", en *Lectura y Vida*. Año 28, Nº 2, Junio, 2007.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V.; Laxalt, I. (2004). "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer", en *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la Universidad*, Paula Carlino (coord.). Nº 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Pp. 95-110.
- Fernández, G.; Eizaguirre, M. D.; Spinello, A.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barrón, M. P. (2008). "El 'Foro de intercambio', una experiencia para escribir y exponer en el primer año universitario". En Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (coord.) (2008). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, INSIL, 2008. Argentina.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barrón, M. P.; Eizaguirre, M. D., Zanotti, F. (2010). "Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad", en *Lectura y Vida*, Nº 3, año 31, septiembre de 2010. Pp. 62-71.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barrón, M. P. (2006). "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria", en *Educere*. Año 10, Nº 33, abril-mayo-junio de 2006. Pp. 257-262.
- Steiman, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Serie Cuadernos de Cátedra.

APRENDER CIENCIA MEDIANTE LA ESCRITURA

Mg. Graciela Iturrioz

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

mgiturrioz@hotmail.com

Comentarios iniciales

El estudio de la práctica de la escritura en estudiantes universitarios se ha constituido, en los últimos años, en un potente objeto de investigación. Según se trate del recorte temático que se efectúa, se obtienen resultados diferentes. Sin embargo, la mayoría de ellos alude a la importancia de la *atención sistemática a los problemas de escritura académica que portan los estudiantes durante sus procesos de formación*.

Uno de los tópicos de mayor interés en estos estudios y que con menor frecuencia se ha investigado es la **función epistémica de la escritura**, esto es, su condición de herramienta para generar conocimientos en el aprendiente, y de manera particular en relación a 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, expresados en explicaciones, transferencias, análisis, ejemplificaciones, y merced al esfuerzo intelectual que supone hacer frente a uno de los rasgos intrínsecos de la escritura, esto es, garantizar la inteligibilidad de un texto para una audiencia no presente.

Importa estudiar con mayor profundidad esta temática en tanto podría generar orientaciones sugerentes a un problema aún no resuelto en los estudios universitarios, que se vincula al *lugar donde debieran inscribirse las experiencias de instrucción sistemática en la escritura*. Los estudios realizados al respecto coinciden en recomendar que deben hacerse al interior de las asignaturas y no como cursos aislados. Concretarlo no resulta sencillo por motivos diferentes. Sin embargo, es necesario intentarlo no solo por el carácter instrumental que tiene la escritura, sino también por la necesidad de promover a través suyo la formación de un pensamiento superior propio de esta etapa de formación a la luz de matrices conceptuales específicas. Escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, poner por escrito una serie de conceptos implica comprenderlos mejor que cuando simplemente se los estudia. Por otro lado, la escritura en un papel objetiva el pensamiento, y esta representación externa al sujeto permite reconsiderar lo ya pensado. Escritura y pensamiento están inseparablemente ligados; así, el buen pensamiento requiere buena escritura.

Es objeto de este trabajo proporcionar algunas categorías de análisis provenientes de la agenda cognitiva, que posibiliten configurar algunas inquietudes de investigación educativa que permitan echar luz al dilema planteado, a saber, el ejercicio de la escritura en el dominio de conocimiento y la función epistémica que ejerce, y de manera particular, el ejercicio de la escritura en el dominio humanístico y social.

Antecedentes y estudios del problema

En un estudio realizado por Castelló y Monereo (1996) el propósito fue analizar lo que los estudiantes de una muestra considerable de la escuela secundaria obligatoria eran capaces de contar con respecto a sus propios procesos de composición. El objeto de esta investigación era confirmar la **importancia del acceso consciente al proceso de composición** que se desarrolla en situaciones educativas en la modificación de sus conceptos de escritura.

Después de las situaciones de instrucción, los estudiantes de los grupos experimentales cambiaron su concepto de la composición escrita, por uno que implica niveles superiores de complejidad, mientras que los de los grupos de control mantenían conceptos de un menor nivel de complejidad. Esto significa que los estudiantes de los grupos experimentales pudieron explicar que debían considerar algunas variables relevantes mientras escribían un texto adecuado a las exigencias de una situación comunicativa específica.

Los resultados pueden interpretarse como un apoyo confiable a los enfoques de la enseñanza que promueven la *conciencia de los estudiantes acerca del proceso cognitivo que implica escribir*. Este objetivo puede ser alcanzado a través de varias actividades, pero pensamos que las que acentúan la discusión del proceso son las que contrastan diferentes formas de escribir el mismo texto, mostrando cómo tener en cuenta las variables relevantes en cada situación comunicativa. De esta forma, se trata de prestar ayuda a los estudiantes para aprender de qué manera controlar y regular sus propios procesos de composición y escribir mejores textos.

Otro antecedente relevante lo integran las experiencias académicas de la Universidad de Duke, donde se promovió la constitución de un grupo de trabajo formado por ocho profesores de distintos departamentos. La principal falencia observada en esta institución residía en que se relegaba la escritura a un curso básico y se la disociaba del aprendizaje de contenidos. Se demostró así que los estudiantes necesitaban recibir enseñanza en escritura más allá de la experiencia en un curso de primer año. Todos los profesores compartieron la responsabilidad de mejorar la escritura de los estudiantes, dado que se observó que son los miembros de las culturas disciplinares los mejores capacitados para enseñar las particularidades de la escritura en sus campos.

En esta experiencia, la primera materia obligatoria denominada Escritura Académica buscaba proveer una experiencia de transición entre la escuela media y la escritura académica universitaria. Las otras dos materias subsiguientes denominadas Cursos de escritura en las disciplinas o Materias de escritura intensiva fueron impartidas dentro de cada departamento por profesores que enseñan sus asignaturas, proveyendo situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión apropiadas para cada disciplina. El Centro también se ocupó de la capacitación inicial de los docentes involucrados. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje han quedado integrados en múltiples materias. En síntesis, la interacción de especialistas en aprendizaje y escritura con especialistas disciplinares ha potenciado las oportunidades de escritura de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento.

El Programa de Escritura de la Universidad de Pennsylvania incluye varios subprogramas. En vez de relegar la enseñanza de la escritura al Departamento de Inglés, la escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas. Reconociendo que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro, los defensores de la escritura a través del currículum exigen que los profesores de escritura más idóneos sean los que son también expertos en un campo de conocimiento. Se supone así que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia. Escribir sobre estos temas es una forma de hacerlo, y al mismo tiempo, permite

internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina. Por ello, se impone la necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades fértiles de lectura y escritura. Aprender en la universidad es incorporarse a la cultura escrita de un campo de estudios.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto se investigó acerca de los procesos cognitivos promovidos por la escritura de ensayos a partir de textos fuente. En uno de ellos, los mapas conceptuales utilizados para observar los cambios cognitivos promovidos por distintas tareas de escritura registraron avances que en su mayoría no superaron la sustitución y la adición de los conceptos nuevos, antes que la reestructuración de las estructuras iniciales. En otro estudio se observó que las operaciones predominantes en el tratamiento de textos fuente al componer ensayos, fueron las de reproducción de información antes que las de reorganización. En ambos casos, los textos fueron elaborados de forma tal que reproducen y acumulan información sin establecer una estructura que establezca nexos entre los distintos planteos. Predomina la adición y yuxtaposición de información más que la reestructuración e integración de estructuras conceptuales. Se discute si se está ante una modalidad de aprendizaje conceptual que debe procurar superarse a través de los ambientes de enseñanza, *o bien si la pretensión de observar cambios cognitivos de relevancia es incompatible con estos ambientes y con los plazos que suponen*. Esta hipótesis nos resulta atractiva, en tanto deja entrever que la dificultad podría no estar en la práctica de la escritura en sí, sino en las condiciones institucionales en que se desarrolla, lo cual abre un fructífero campo de investigación.

Algunos conceptos para el análisis

Frente a la inquietud de abordar el dilema planteado mediante la investigación es que proponemos a continuación algunas categorías conceptuales acompañadas de breves explicaciones que podrían colaborar en el abordaje teórico y metodológico.

Metacognición

Mar Mateos (2001) reconoce dos significados del término: 1) el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo; 2) la regulación y el control del funcionamiento cognitivo.

En la composición escrita, el conocimiento metacognitivo subyace a los procesos de planificación del texto, por un lado, y revisión posterior a la elaboración, por otro, que le permiten al escritor atender a dos interrogantes básicos que se ponen

en juego en esta tarea: “¿qué decir?” y “¿cómo decirlo?”, en tanto la escritura asume el desafío contextual que hace variar el texto según múltiples aspectos del entorno.

La autorregulación en la escritura abarca tanto las regulaciones cognitivas como metacognitivas. Las regulaciones cognitivas están presentes en la construcción del conocimiento conceptual, lingüístico y metalingüístico requerido para escribir e intervienen implícitamente en todo el proceso de producción textual. La regulación metacognitiva implica la gestión activa de recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado, y en el caso de la composición escrita, el uso de estrategias explícitas para articular diferentes tipos de conocimiento.

La resolución de problemas en el dominio de conocimiento

Un lugar posible para desentrañar los compromisos de la práctica de la escritura en su “costado” mentalista, que requiere definirla *como un problema a resolver*.

En relación al dilema que abordamos, interesa indagar por la vía de la perspectiva que expresa que un problema se resuelve a la luz de los matices del contenido del problema. Este tópico nos conduce a analizar el proceso de *resolución de problemas inscripto en un dominio de conocimiento*.

Según Susan Gelman (2002), la idea de “especificidad de dominio” supone que los conceptos no son todos iguales y que la estructura del conocimiento difiere en varios aspectos según las áreas de contenido a las que se refiere.

Esta acepción se constituye en una clara respuesta a la extendida premisa que sostiene que los seres humanos estamos dotados de un conjunto general de capacidades de razonamiento que ponemos en funcionamiento al abordar cualquier tarea cognitiva. El mismo conjunto de procesos se aplica a cualquier clase de pensamiento, ya se trate de la resolución de problemas matemáticos o del aprendizaje de una lengua natural. En contraposición a este punto de vista, una cantidad cada vez mayor de investigadores han llegado a la conclusión de que muchas capacidades cognitivas están especializadas para manejar informaciones específicas. En resumen, gran parte de la cognición es humano-específica.

Pues bien, ¿qué quieren decir los investigadores cuando hablan de **especificidad de dominio**? Según Susan Carey (1985) existe alguna relación causal entre la estructura de las ciencias empíricas y las competencias propias de los dominios. Según este punto de vista, los dominios serían necesariamente comparables con los objetos de las diferentes ciencias. ¿Existen razones para pensar que el modo en que las disciplinas científicas dividen el mundo ejerce sobre nosotros una influencia efectiva? Sí. Por ejemplo, algunos dominios no solo modelan las divisiones de la naturaleza sino que las crean.

La escritura en el dominio de conocimiento

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1987) explican algunas conclusiones de sus investigaciones al respecto de los procesos de composición escrita en torno a dos modelos que denominan “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Su finalidad al presentar estas conclusiones es demostrar que la diferencia en el modo de escribir de estos dos grupos es una consecuencia de intervenciones educativas, y que esta diferencia radica en la manera de introducir el conocimiento

y en lo que le sucede a este conocimiento a lo largo del proceso de composición. Sus aportaciones – que se centran en supuestos conceptuales vinculados a los procesos de cambio de un pensamiento novato a otro experto - encuentran apoyo en convicciones epistémicas en cuanto a que el paso de un modelo de escritura a otro tiene implicancias en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento.

El modelo “decir el conocimiento” 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*. El texto se genera construyendo alguna representación del tópico, que posibilita identificar conceptos asociados por mecanismos de activación automática, obviando procesos conscientes que atiendan a dichas restricciones. Se trata de un mecanismo que se basa en escribir las primeras ideas que se nos vienen a la mente como consecuencia de la activación propagadora que empieza con la información más próxima a las sugerencias relativas al contexto, siendo su único problema encontrar algunos nexos en estas ideas.

En consecuencia, el gran problema con el que se encuentran los escritores jóvenes es el de convertir el sistema de producción del lenguaje que han desarrollado para la conversación en un sistema que permita sostener el discurso más allá del patrón de la conversación, que posibilite activar y buscar en los almacenes de memoria.

De manera contrapuesta, en el modelo “transformar el conocimiento” el escritor centra sus esfuerzos en el espacio del contenido, trabaja sobre el espacio retórico que se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. *La interacción entre contenido y espacio retórico podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.*

En tal caso, la escritura se vincula profundamente al conocimiento, en tanto es una herramienta para transformarlo. El complejo esfuerzo de escribir transforma el conocimiento, y a su vez, la necesidad de atender a las restricciones del conocimiento, transforma el sujeto.

La escritura en el dominio de conocimiento humanístico

Escribir es verdaderamente un problema, no solo por los compromisos cognitivos que supone, sino también por las características restrictivas del dominio de conocimiento.

¿Cuáles son los rasgos de los problemas en el dominio que estudiamos?

Según Mario Carretero (1997), la manera de razonar en Ciencias Sociales se basa en un razonamiento informal que tiene algunas de las siguientes características:

- se aplica a problemáticas de la vida cotidiana y de la vida académica;
- se aplica a cuestiones relevantes para el individuo;

- está relacionado con la capacidad de elaborar y valorar argumentos y contraargumentos;
- no utiliza un lenguaje formal o simbólico;
- es dinámico y muy dependiente del contexto;
- se aplica a tareas abiertas y mal definidas;
- se aplica a tareas no deductivas.

Producir un texto escrito en el dominio humanístico y social supone entonces:

- apelar a la información mediatizada, lo cual requiere todo un esfuerzo particular de análisis criterioso de la misma. Es éste un problema de tanta magnitud que ameritaría la generación de un espacio peculiar que excede los límites de este trabajo;
- estructurar los textos en base a valoraciones, que suponen opciones que deben incluir argumentos y fundamentos apoyados en marcos conceptuales determinados;
- no será tarea fácil acotar los límites del contenido, dado que los temas humanísticos y sociales se impregnan de múltiples aristas en su análisis.

Una apertura del problema en una experiencia de investigación en la UNPSJB

El conjunto de preguntas y dilemas que esta temática suscita ha dado lugar, en la UNPSJB, al proyecto de investigación “Prácticas evaluativas y comprensión discursiva”, que al momento presente se encuentra en un avanzado estado en lo que a recolección de datos se refiere.

Este Proyecto apunta a analizar las prácticas evaluativas en la institución universitaria, en una muestra de asignaturas de carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La unidad de análisis seleccionada ha sido la relación entre las prácticas evaluativas y la comprensión discursiva de los estudiantes, en términos de observar la preocupación por la promoción de estos procesos comprensivos en las consignas evaluativas.

Su objeto final es el reconocimiento de buenas prácticas evaluativas en la enseñanza universitaria, a la luz de los contextos de desarrollo y de las implicancias didácticas y cognitivas que subyacen a estas prácticas. Sus objetivos específicos han sido los de describir características de prácticas evaluativas universitarias promotoras de comprensión discursiva, establecer relaciones entre las experiencias de alfabetización académica y modalidades evaluativas, y reconocer y describir en profundidad estrategias evaluativas desarrolladas en clases universitarias que resulten promotoras de procesos de comprensión discursiva.

Para ellos, se han construido algunas preguntas de investigación que han

posibilitado construir los instrumentos de investigación, entre las que se destacan:

- la evaluación mediante consignas de escritura, ¿posibilita el aprendizaje de la composición escrita?;
- la práctica de escritura, ¿favorece el aprendizaje de los conceptos y procedimientos de las disciplinas en el aprendizaje universitario?;
- ¿existen relaciones entre la práctica de escritura y el aprendizaje de los conocimientos sociales y humanísticos?;
- ¿qué lugar ocupan las prácticas de escritura en las asignaturas universitarias?;
- ¿qué lugar ocupan las consignas evaluativas basadas en prácticas de escritura en las disciplinas sociales y humanísticas?;
- ¿qué características han de reunir las consignas evaluativas basadas en la escritura para que sean promotoras del aprendizaje de esta actividad?;
- ¿cuáles son las características de las situaciones evaluativas donde se requiere la producción escrita?, ¿qué tipos de consigna predominan?, ¿cuál es la función del docente?, ¿cuál es el uso de los escritos?, ¿con qué frecuencia se usan las consignas escritas?, ¿qué se espera de ellas?, ¿son todas dirigidas a la producción de textos académicos?, ¿qué tipo de operaciones cognitivo-lingüísticas predominan en las tareas (describir, argumentar, explicar)?;
- ¿cuál es el lugar que asumen los criterios de evaluación en las consignas evaluativas en base a la producción escrita?;
- ¿existe continuidad entre el tipo de tareas basadas en la escritura durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que se requiere luego en la evaluación?;
- ¿qué lugar asume la escritura en el programa de contenidos?;
- ¿qué lugar asume la exposición de producciones escritas por parte del docente frente a sus estudiantes?;
- ¿cuáles son los resultados que logran los alumnos en relación a las consignas de escritura proporcionadas?, ¿cuáles son las estrategias cognitivas que activan?;
- ¿cómo se relaciona ese proceso con las intencionalidades formativas de la asignatura y de la carrera?

Para el desarrollo del trabajo de campo, se ha apelado a una metodología de tipo cualitativa que sostiene la indagación en los contextos reales, y que posibilita acceder a las estructuras de significado propias de los contextos en que actúan los sujetos y sus prácticas. En ese análisis, adoptar un enfoque cualitativo de investigación remite al reconocimiento de las “cualidades” del objeto que interesa analizar y que serán significadas desde diferentes categorías de interpretación.

Teniendo en cuenta que la unidad de análisis que se adoptará para el estudio de las prácticas evaluativas universitarias será la comprensión discursiva, se adoptarán algunas herramientas de lo discursivo-lingüístico en el nivel microestructural, que permita observar los procesos de comprensión de los discursos de las disciplinas que los estudiantes construyen a partir de las consignas evaluativas, expresados como la capacidad de los estudiantes de usar un determinado conocimiento poniendo en práctica las habilidades intelectuales en las tareas evaluativas.

En cuanto al diseño de la investigación, los sujetos de la misma son docentes y alumnos de las asignaturas de tercer año de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La determinación de las carreras responde a un criterio teórico, esto es, el de considerar que en estas disciplinas, la comprensión discursiva es inherente a la naturaleza de sus conocimientos, y el año de las carreras atiende a considerarse un momento intermedio de cursado de los estudios donde es posible observar los progresos y problemas de los alumnos en su rendimiento académico, a partir del nivel de apropiación de los discursos de las disciplinas.

Las herramientas de investigación planteadas han sido las siguientes:

- Observaciones de clase de las asignaturas que constituyen la muestra.
- Entrevistas en profundidad a estudiantes que cursan las asignaturas que constituyen la muestra, a fin de trabajar sobre los significados que construyen sobre las “buenas” prácticas evaluativas.
- Entrevistas en profundidad a docentes de las asignaturas que desarrollan.

Bibliografía consultada

- Baquero, R. (1996) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y García Madruga, J. (1992) “Psicología del pensamiento: aspectos históricos y metodológicos”. En Carretero, M. y García Madruga, J. (comp) *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (1997) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H; Kornhabe, M. y Wake, W. (2000) *Inteligencia: Múltiples perspectivas*. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Lawrence A. y Gelman S. (2002) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. Volumen 2. Barcelona. Gedisa.

- León, J. (1996) *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Olson D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins D. (2001) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo Municio, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo Municio, J.I. y Echeverría, P. (1994) "Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender". En Pozo Municio, J.I., (coord.) *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Resnick, L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Salomon G. (1992) "Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente", en Revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* n° 13, Madrid. España.
- Sánchez Miguel E. (1995) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.

ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO ARTICULADOS EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: REFLEXIONES DOCENTES

Silvina Douglas, Esther López*, Constanza Padilla*

Universidad Nacional de Tucumán. *CONICET

silvina_douglas@yahoo.com.ar

estherlopez115@yahoo.com.ar

Introducción

Nuestro propósito, en esta oportunidad, es sistematizar las respuestas de docentes secundarios y universitarios de distintas asignaturas a una encuesta en la que indagamos sobre dos conceptos implicados en toda construcción cognitiva: pensamiento crítico y argumentación.

En el marco del proyecto de investigación¹² que integramos aludimos en trabajos anteriores (Padilla et al., 2008; Padilla y Lopez, 2006) a las representaciones estudiantiles en torno a esos conceptos. Por ello buscamos, a través de este trabajo, acercarnos a las representaciones docentes desde las actividades que promueven en sus aulas y desde sus reflexiones metacognitivas.

Nuestra hipótesis prevé una escasa conceptualización, por parte de los docentes de estos núcleos vertebradores, de una construcción cognitiva, no tanto desde sus declaraciones teóricas, sino desde las actividades de lectura y escritura dedicadas a promoverlos. Es decir, la gran demanda de capacitación en esos temas por parte de los docentes manifiesta el reconocimiento de su importancia y, a la vez, una solicitud en relación con orientaciones didácticas.

Metodología

El corpus de este trabajo está conformado por encuestas aplicadas a profesores de nivel secundario y universitario de Tucumán¹³. No sistematizaremos, en esta ocasión, diferencias relativas a la incidencia de variables como asignatura que dictan, institución a la que pertenecen (pública o privada), sino que nos centraremos en sus representaciones relativas a los conceptos de *pensamiento crítico* y *argumentación*, desde las actividades que promueven en las aulas y desde sus reflexiones metacognitivas.

Asumimos un enfoque cuantitativo y cualitativo para el procesamiento de los datos y procuramos valorarlos a la luz de las aportaciones de diferentes líneas de investigación que proponen esos conceptos como centrales (McMillan, 1987;

¹² Programa 26/H430 *Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos institucionales*, marco del proyecto *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos*, dirigidos por la Dra. Constanza Padilla.

¹³ La muestra que sirvió de corpus fue una muestra aleatoria de 50 encuestas en total, divididas entre docentes secundarios y universitarios.

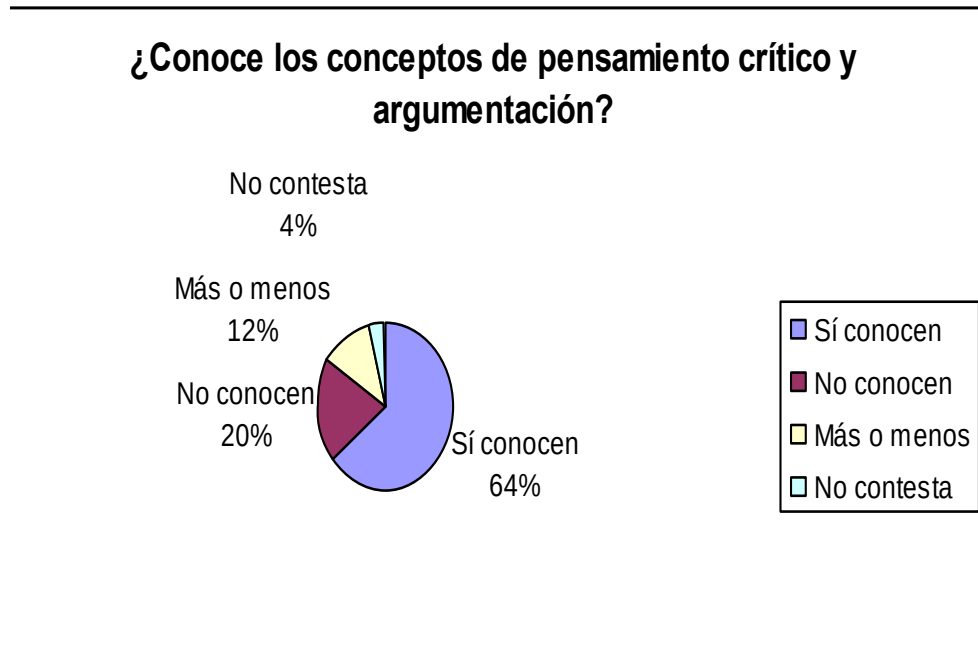
Mayer y Goodchild, 1990; Huitt, 1992; Paul, 1984, 1991; van Eemeren et al. 2006; Plantin, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2011).

Resultados

A continuación ponemos a consideración los resultados del procesamiento de siete preguntas seleccionadas que, entre otras¹⁴, proponía la encuesta.

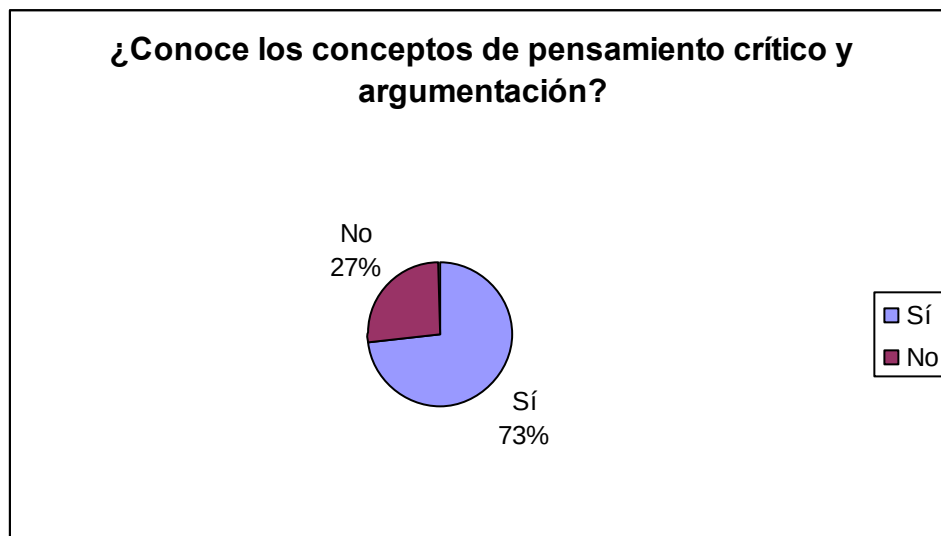
1-¿Conoce Ud. los conceptos de *pensamiento crítico* y *argumentación*?

Doc. Secundarios (DS)



¹⁴ Estos resultados pueden completarse con los obtenidos por Hael y Molina 2011, quienes los comentan, en estas mismas jornadas, en su trabajo “Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de *pensamiento crítico* y *argumentación* desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos”.

Doc. Universitarios (DU)



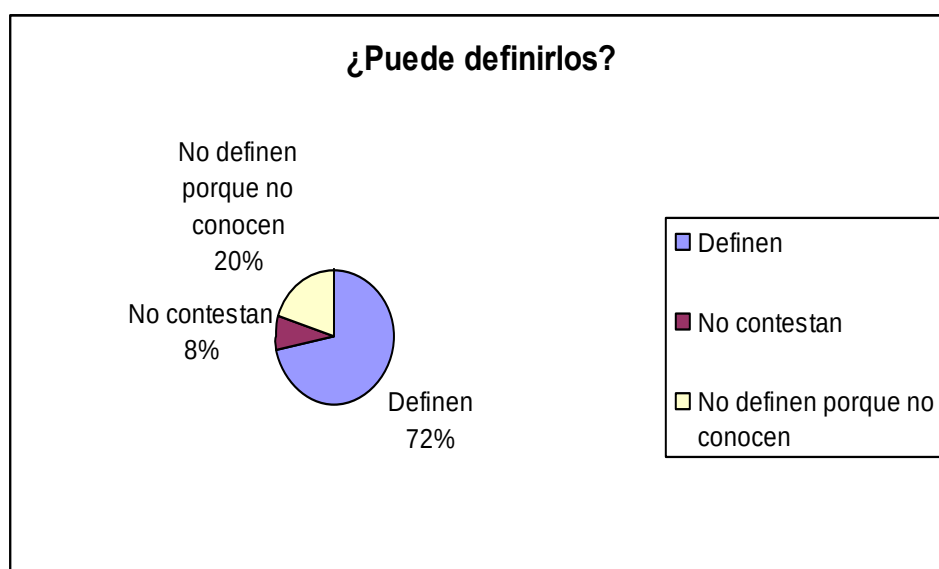
Como podemos observar en el gráfico precedente (DS), el 64% del total de docentes secundarios responde afirmativamente a la pregunta, en tanto que el 20% dice desconocerlo y el resto del porcentaje se divide entre quienes se engloban en la categoría "Más o menos" (12%) y los que no responden (4% del total).

Los docentes universitarios, por su parte, contestan en un 73% que sí los conocen y en un 27% que los desconocen.

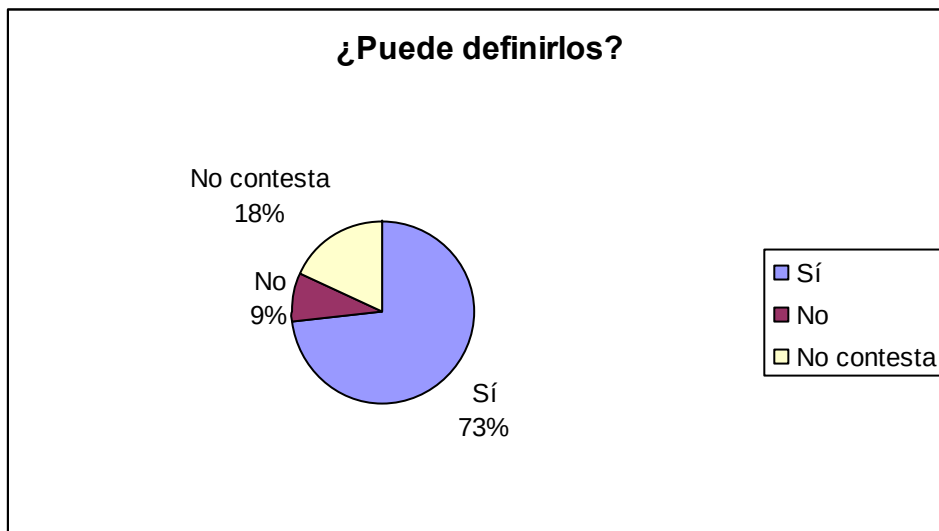
Existe un reconocimiento indudable de los conceptos en ambos grupos de docentes.

2- ¿Puede definirlos?

Doc. Secundarios



Doc. Universitarios



Tal como podemos ver, ante la pregunta que procuraba saber el grado de conceptualización de los docentes con respecto a los conceptos mencionados, la mayoría (72% del total) pueden definirlos, en tanto que un 20% no define porque alega no conocerlos y un 8% no contesta. Muy similares resultan los porcentajes de los docentes universitarios que sí pueden definirlos 73%, mientras un 27% representa a quienes no contestan o no pueden definirlos.

Entre las definiciones de los docentes secundarios puede observarse que predominan las que ligan las nociones de pensamiento crítico (PC) y argumentación, porque conceptualizan al primero como *la capacidad de formar opinión propia y fundamentarla*, es decir, se lo considera una competencia relacionada con habilidades argumentativas.

En dos casos se vincula a ambos conceptos con herramientas didácticas que permitirán desarrollar capacidades y competencias, por lo que solo mínimamente se descubre la posibilidad de usar metodológicamente estos conceptos. (*"Dar al alumno herramientas para que cree su propia forma de pensar, que pueda ser crítico, reflexivo, dar una opinión válida. Herramientas didácticas que desarrollarán capacidades y competencias."*)

En la definición del pensamiento crítico que proponen los docentes secundarios podríamos situar un continuo que tiene como extremos, una postura anacrónica – la que conceptualiza al PC como *"oposición a las opiniones ajenas"* – versus una postura acorde a los paradigmas teóricos contemporáneos – la que lo conceptualiza como *"pensamiento constructivo"* – más cercano al concepto de *"razón dialógica"* propuesto por Maliandi (1997). En el medio encontramos la representación de quienes ligan el concepto de PC al discernimiento o, en sus palabras, a la *capacidad de reflexión, diferenciación, valoración y toma de decisión sobre determinado aspecto*.

Entre los docentes universitarios se liga el PC a la *actitud del alumno que cuestiona los datos proporcionados por diferentes fuentes (profesor /libro) desde su propio*

conocimiento y experiencia; si bien existe mayor conceptualización en relación con el concepto, se observa que los docentes conciben esta evaluación de creencias – clave en la caracterización del PC– en relación con lo sostenido por los otros y no tanto en relación a las propias concepciones o generación de ideas.

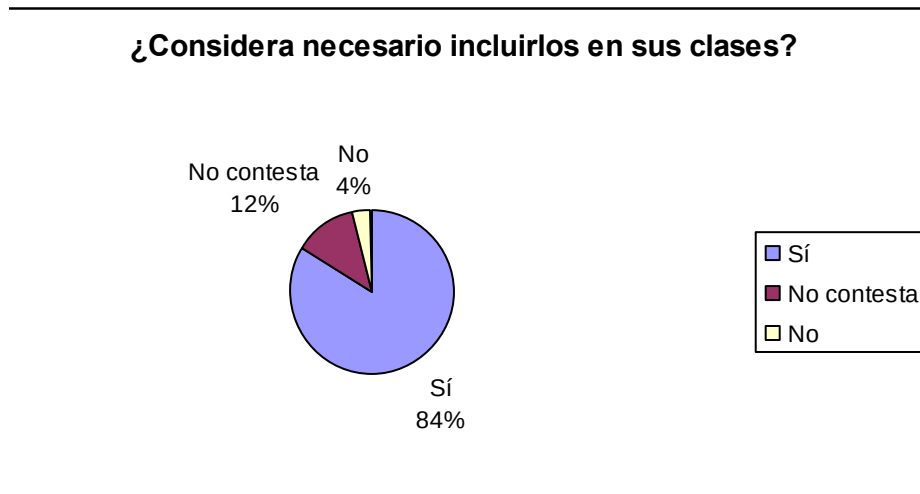
Con respecto a la argumentación, entre los docentes universitarios aparece un predominio de la perspectiva retórica, es decir, aquella que prioriza la persuasión o la construcción autónoma de un razonamiento, pero que no se abre al diálogo y que no pone en el centro de la escena el problema sino al sujeto que argumenta. (*Argumentación: capacidad de usar recursos lingüísticos para convencer al interlocutor. Capacidad de razonar coherentemente y honestamente sobre un determinado asunto.*)

Las definiciones que propone Maliandi (1997:101), desde la Filosofía, sostienen que *razonar implica dialogar* en la medida en que involucra dos funciones básicas: la de fundamentación o capacidad de dar razones y la de crítica que permite reconocer los límites de las propias razones y promueve la apertura hacia otras razones. En este sentido, la dimensión esencialmente dialógica de la razón involucra una postura crítica, tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros, lo que a la vez pone de manifiesto otro concepto que se deriva de lo crítico, el concepto de **conflictividad** en tensión constante con el concepto de **consenso** (o *validez intersubjetiva*). Esta perspectiva le permite plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo, correspondientes a tres grados ascendentes de lo que él denomina **convergencia crítica** (Maliandi, 1997:108-9) tendientes a lograr la *postura comunicativa convergente* como ideal de argumentación y de construcción crítica. En esta postura el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como cooperador en la tarea de enfrentar un problema; es decir, ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada argumentante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. Es decir, en este caso ya no se prioriza quién gana y quién pierde, sino que incluso hay una actitud tácita de pensar que ambos pueden ganar con la resolución de un problema.

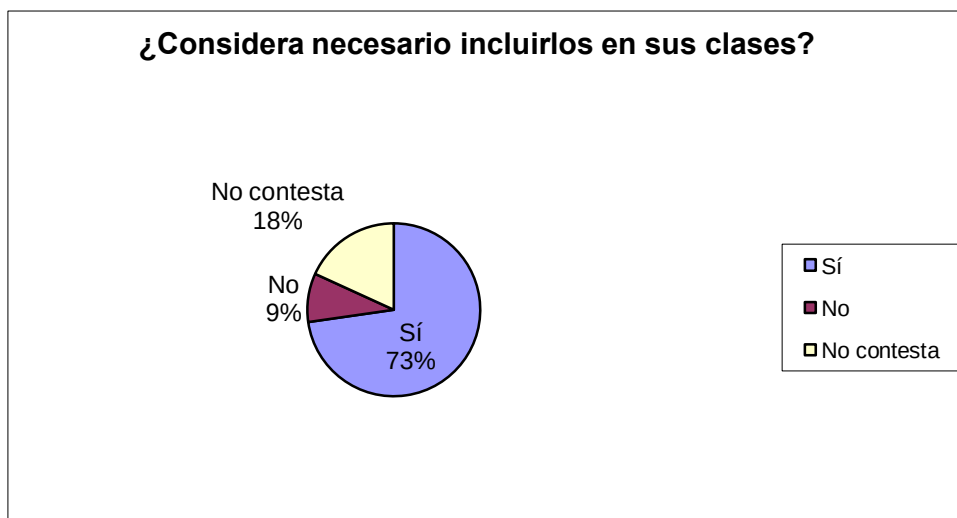
En este sentido, los docentes secundarios suelen reforzar la representación del PC y de la argumentación como propios de un *pensamiento constructivo* desde lo que rescatan como actitudes positivas de los estudiantes *que sepan escuchar y respetarse*. Los universitarios, por su parte, hacen hincapié en la cuestión axiológica (*Crítica fundada en valores, capacidad de razonar honestamente*).

3. ¿Considera necesario incluirlos en sus clases?

Doc. Secundarios



Doc. Universitarios



Un 12% de los docentes secundarios no contesta en tanto que solo el 4% considera que no es necesario incluirlos en su clase.

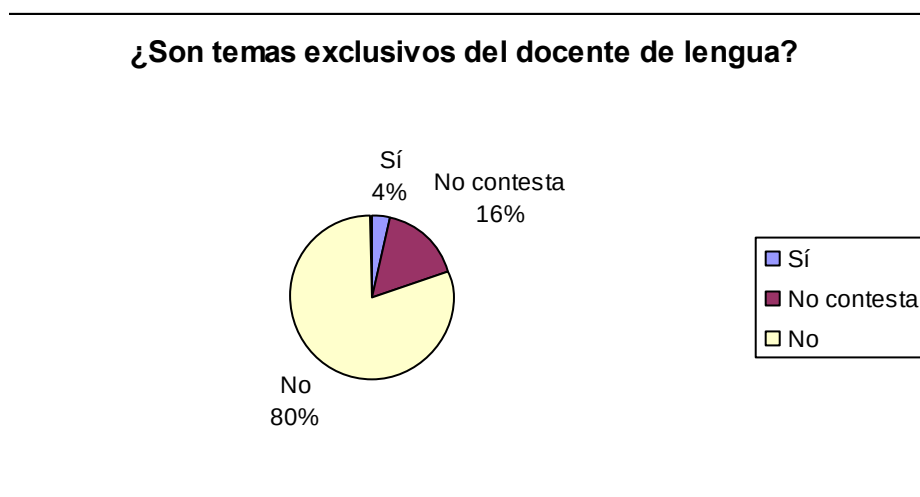
Por otra parte, una amplia mayoría considera necesario incluirlos en sus clases (84%), aunque posteriormente las razones que esgrimen están ancladas en una perspectiva muy tradicional que identifica ambos conceptos con habilidades centradas en una construcción cognitiva individual. (*Porque ayuda a estudiar, permite conocer niveles de pensamiento y su solidez*).

Por su parte, el 73% de los docentes universitarios considera necesario incluirlos en sus clases; el 9% considera que no es necesario, en tanto que el 18% no contesta.

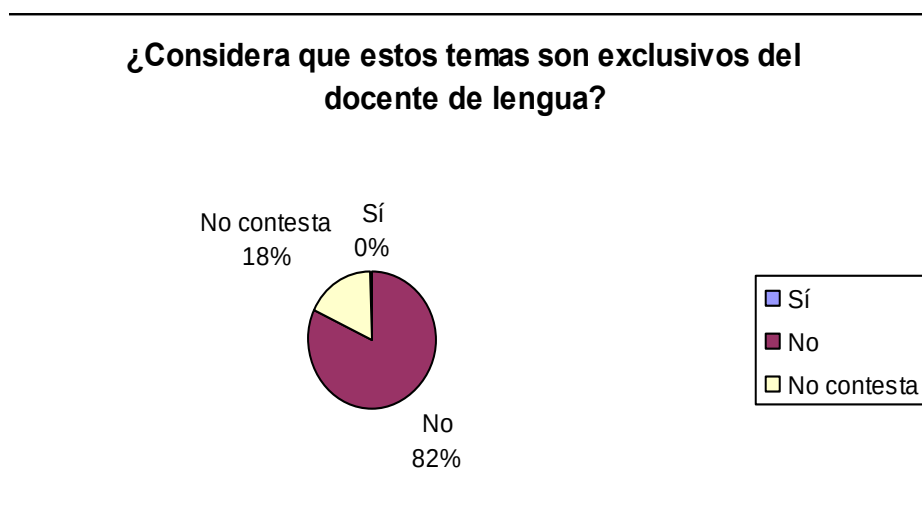
La mayoría considera que PC y Argumentación son ejes temáticos valiosos ligados a la capacidad de pensar, a la posibilidad de estudiar y aprender (*Permite la construcción del aprendizaje como significativo/ Favorece solidez del pensamiento /Son bases fundamentales del razonamiento*). En este sentido, resulta interesante destacar que si bien predomina esta perspectiva más tradicional, hay un atisbo de conceptualización con respecto a que son competencias que favorecen lo dialógico (*Es importante incluirlos en clase porque es necesaria la participación de los alumnos para afianzar el grupo; porque son necesarios la participación e intercambio*).

4. ¿Considera que estos temas son exclusivos del docente de lengua? Sí, no ¿por qué?

Doc. Secundarios



Doc. Universitarios



En este caso, la mayoría de los docentes secundarios (80% del total) considera que estos temas no son exclusivos del docente de lengua; un 16% no contesta, en tanto que sólo un (4%) considera que le compete solo al docente de lengua.

Algunos testimonios son los siguientes:

- ✓ *No, porque la lengua es transversal.*
- ✓ *Es importante el PC en todas las áreas y poder fundamentar.*
- ✓ *En todos los espacios curriculares está presente el análisis.*
- ✓ *Es imprescindible que en todas las ciencias hagan uso de su razonamiento y sentido común.*
- ✓ *Formar personas críticas es tarea de todos.*
- ✓ *Pueden aplicarse en cualquier asignatura.*
- ✓ *Deben estar en todas las áreas porque son fundamentales para el aprendizaje.*
- ✓ *Son necesarios en todas las disciplinas porque permiten organizar distintas clases de pensamientos.*
- ✓ *En mis clases de Educación Física también puedo valerme de ellas para mejorar la calidad del aprendizaje brindado.*

Análogamente, un porcentaje significativamente alto entre los docentes universitarios (82%) considera que PC y argumentación son núcleos de aprendizaje para cualquier disciplina.

Hay una clara representación en los docentes de ambos ciclos acerca de la importancia crucial de estos conceptos para el aprendizaje de cualquier disciplina.

5. ¿Tiene en cuenta Ud. estos contenidos en sus clases? ¿Sí, no, por qué?

Doc. Secundarios

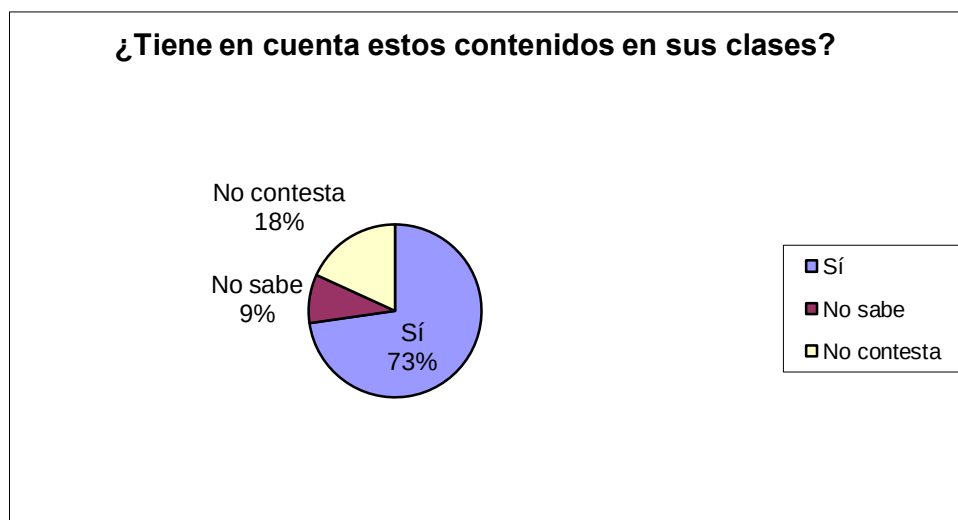


De las personas encuestadas, un 84% afirma tener en cuenta estos contenidos en sus clases y el resto (16%) no responde.

Veamos a continuación cuáles son las razones que alegan los docentes para incorporarlos en sus clases:

- ✓ *Principalmente en Ética e Historia donde se plantean dilemas, incoherencias e interrogantes varios.*
- ✓ *Para que se expresen.*
- ✓ *Por el tipo de asignatura (Historia).*
- ✓ *Porque incide en la formación integral.*
- ✓ *Porque permiten un aprendizaje rico y significativo.*
- ✓ *Porque es útil para la vida diaria.*
- ✓ *Porque es parte de la currícula.*
- ✓ *Porque es necesario formar personas con espíritu crítico.*

Doc. Universitarios



✓ De hecho los incluyo porque son herramientas conceptuales que me permiten comprender y explicar el aprendizaje.

- ✓ *Sí, ayudan a pensar*
- ✓ *Porque debe formar parte de la formación de todo ser humano.*
- ✓ *Sí, es la única manera de incentivar su desarrollo.*
- ✓ *Sí, porque la argumentación provee de medios para mejorar la calidad de nuestras discusiones y explicar nuestros puntos de vista coherente y razonadamente.*
- ✓ *Porque el alumno se transforma en hacedor del conocimiento, en protagonista.*

✓ *Sí, porque promueven el conocimiento y el respeto.*

Hay una tendencia clara hacia la respuesta positiva en los docentes de ambos ciclos. Es significativa también, entre los docentes de nivel medio, la tendencia a identificar estas competencias como propias de la asignatura Historia. Al respecto Díaz Barriga (2001) comenta que es común en muchos proyectos curriculares, sobre todo del área de Historia, Civismo o Ética, encontrar la afirmación de que se busca con su estudio la formación de alumnos críticos que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen activamente en su papel de actores sociales. No obstante, con frecuencia, tienen poco claro cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad.

En consonancia con lo observado por Díaz Barriga (2001), a pesar de que la mayoría de los encuestados responde que considera los conceptos de argumentación y PC en sus clases, la evidencia disminuye cuando se pregunta de qué manera se tienen en cuenta esos contenidos.

6. ¿Qué actividades propone para promoverlos?

Los docentes secundarios consignan mayor variedad de actividades que los docentes universitarios. Entre ellas aparecen actividades de lectura: *comprensión de textos a partir de preguntas; lectura de diferentes fuentes*; de escritura: *trabajos prácticos, producciones grupales e individuales de textos argumentativos*; actividades realizadas oralmente: *creación de espacios para el consenso, el diálogo, el debate y la puesta en común. Espacios para análisis y reflexiones, opiniones, preguntas e indagaciones. Participación en encuestas y entrevistas*. Trabajo con medios audiovisuales: *proyecciones de videos y películas, análisis de obras de arte*. Los profesores del ciclo secundario priorizan los temas significativos (*actuales, que les interesen: sexualidad, drogadicción*) como valiosos para promover aprendizajes que permitan el ejercicio del PC y de la argumentación.

Los docentes universitarios proponen menor variedad de actividades. Entre ellas, de lectura (*análisis, síntesis, desde una perspectiva axiológica, ejercicios de comprensión de textos argumentativos, acceder a discusiones literarias fundamentando posiciones*); de escritura (*elaborar póster, mapas conceptuales digitales, clases, trabajos prácticos, producción de textos*); de oralidad (*debates y entrevistas a autores. Interacciones en las que se presenten distintos puntos de vista. Ejercicios de comprensión y producción oral, a partir de lecturas, trabajo de a pares, puestas en común, entre otras*).

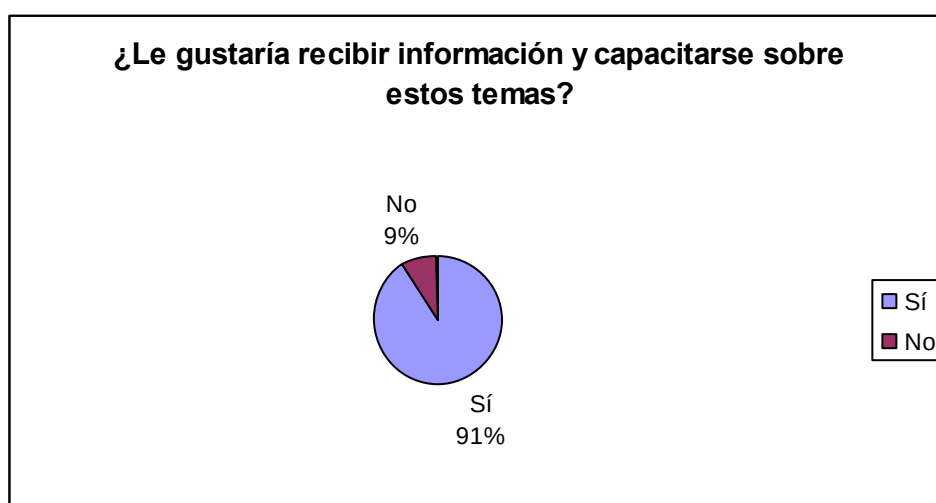
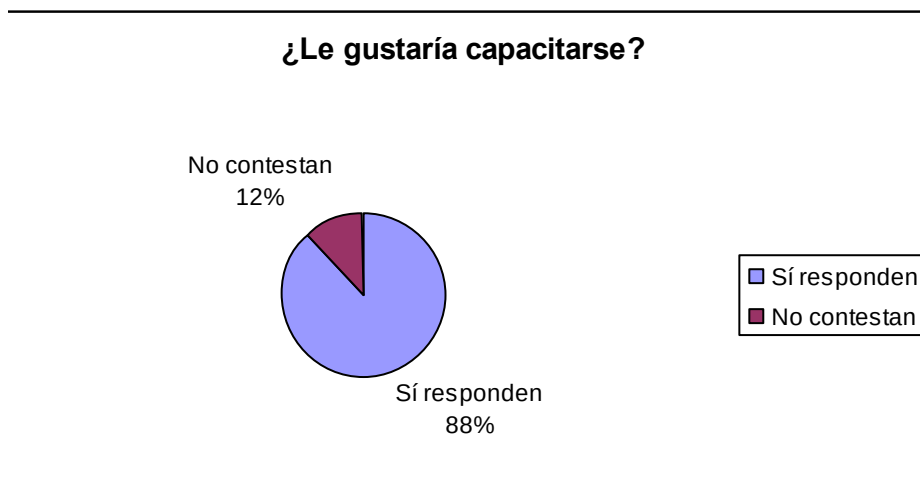
Es destacable cómo los docentes secundarios relacionan los conceptos de pensamiento crítico y argumentación con actividades orales más que con actividades de lectoescritura. Probablemente, en consecuencia, los estudiantes estén practicando el ejercicio de la argumentación y del PC a partir de debates, charlas y de la participación oral en clase. También resulta significativa la enumeración de las clases textuales que se proponen en los ejercicios de escritura: *trabajos prácticos, cartas de lectores, publicidades, propagandas, solicitudes*. Lo más innovador al respecto es concebir la posibilidad de argumentar en un trabajo práctico, porque generalmente éstos se conciben dando mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos y cuantitativos del significado descuidando –muchas veces– aspectos como la construcción de una voz

propia del enunciador que puede construir significados a partir del diálogo con otras voces provenientes de diversas fuentes y que realiza la tarea de leer/investigar, generalmente en grupos, para –a partir del diálogo y la tensión conflicto/disenso/consenso– discernir sobre la importancia de conservar, suprimir y transformar el conocimiento de lo que se aprende. La vivencia de estos procesos garantiza un salto cualitativo desde un aprendizaje de un conocimiento declarativo, de matriz reproductiva, hacia un aprendizaje que les permite elaborar, transformar y producir un conocimiento del que se han apropiado.

Con respecto a las actividades propuestas por los docentes universitarios, resultan más concentradas en actividades ligadas a la lectura y escritura, que a la oralidad.

7. ¿Le gustaría capacitarse?

Doc. Secundarios



Doc. Universitarios

Ante esta pregunta que procuraba indagar la necesidad o no de capacitarse, como vemos, un alto porcentaje manifiesta que le gustaría capacitarse en los temas de argumentación y pensamiento crítico, temas que –como preveíamos en nuestra hipótesis– manifiestan una conceptualización poco prioritaria por parte de los docentes secundarios, sobre todo, en sus representaciones conceptuales más acordes a líneas de investigación menos innovadoras. A esto se suman las traducciones que logran realizar de los mismos en el aula, centradas fundamentalmente en la oralidad. Con respecto a los docentes universitarios, en relación con el PC, logran conceptualizaciones más completas, no así en lo que a la argumentación se refiere, más ligada a una perspectiva retórica en unos, y a la búsqueda de honestidad intelectual, en otros.

Discusión

Podemos cotejar los resultados a los que hemos arribado acerca de las conceptualizaciones de los docentes con respecto al pensamiento crítico y argumentación con los resultados de las investigaciones de Dumm y Biscayart (2002) quienes, entre otros, han trabajado con alumnos de diferentes ámbitos (de un secundario para adultos, alumnos del CBC y alumnos de la licenciatura en Lengua y Literatura de la U. de la Matanza) a los que se los ha sometido a la lectura de textos argumentativos que contienen afirmaciones muy cuestionables por su grado de inexactitud. Sin embargo, el peso que conceden al “efecto de autoridad” representado en la palabra escrita es tal que no se atreven a contradecir estas aseveraciones. Los autores consideran que los que participan diariamente del proceso pedagógico son responsables del sometimiento sumiso a la palabra escrita por sobre la reflexión personal.

A propósito de los estudiantes que tendemos a formar con esas actitudes, Bain (2007) describe algunos estilos:

- **Bulímicos:** aprenden para el examen y después borran para hacer lugar a otra cosa.
- **Superficiales:** evitan meterse en líos, temen el error, por tanto se conforman con ir sobreviviendo (memorizan).

Además, cita al equipo de William Perry que establece cuatro tipos de estudiantes según su concepción de lo que significa aprender:

- 1) **Sabedores de lo aceptado:** para ellos aprender significa conseguir respuestas correctas de los expertos y memorizarlas. La verdad es externa, pueden ingerirla pero no evaluarla o construirla por sí mismos ¿Imagen que los representa? El alumno copiando todo. Paulo Freire lo llama el “modelo bancario”, porque los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en la cabeza de sus estudiantes.
- 2) **Sabedores subjetivos:** para ellos todo es materia opinable. Utilizan los sentimientos para valorar el conocimiento, una idea es correcta si se tiene la sensación de que es correcta. Si tienen notas bajas lo atribuyen a que a la profesora no le gusta su opinión.

3) **Sabedores del procedimiento:** aprenden a jugar el juego de la disciplina, pero tal saber no influye en cómo piensan fuera de clase.

4) **Comprometidos:** pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y las maneras de razonar que se les proponen e intentan utilizarlas. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha.

A esto se suma la propuesta de Clinchy y sus colegas (en Bain, 2007), quienes encuentran dos clases de conocedores en los niveles más altos: a) los **sabedores separados** que gustan distanciarse permaneciendo escépticos y críticos y b) los **sabedores conectados** que son considerados con quienes exponen las ideas y en lugar de rebatirlas intentan considerarlas y priorizan el problema que analizan.

Los buenos profesores son conscientes de que el aprendizaje no es lineal, de que los estudiantes no recorren el camino de 1 a 4 con su variante a y b sino que muchas veces proceden por saltos y que es importante formar buenos hábitos intelectuales.

Como consecuencia para la docencia podemos destacar la idea de crear un entorno para el aprendizaje crítico natural valorando la curiosidad y la participación, incorporando hábitos de investigación que alejen al estudiante de esa actitud pasiva y reproductora.

Al respecto, queremos insistir en la necesidad de revalorizar las tareas de escritura. Son recientes las investigaciones que priorizan y valoran la función que tiene el hecho de escribir para promover el pensamiento (Vigner, 1993; Carlino, 2005, 2009; Castelló, 2006).

En ellas converge la idea de que la escritura no es un recurso instrumental para codificar contenidos y comunicarlos, sino que es un ejercicio para descubrir e identificar pensamiento y articular relaciones (Tolchinsky, 2000: 60). Por lo tanto, si concebimos los conceptos de PC y argumentación como centrales no podemos obviar la potencia metodológica que ofrece la posibilidad de ejercitar la escritura para promoverlos.

Conclusiones

Como pudimos observar con este estudio, que no pretendió ser exhaustivo, los docentes le asignan importancia al desarrollo del pensamiento crítico y a la argumentación. Pero vimos que a la hora de dar cuenta de las actividades que llevan a cabo para promoverlos no había una clara conciencia de cuáles estrategias implementar. Por otro lado, si bien algunos pueden decir de qué se habla cuando se hace referencia a la argumentación, la mayoría la conceptualiza desde una perspectiva tradicional en la medida que pone el acento sólo en el fundamento de la propia opinión o la persuasión y no apunta a una concepción que tienda hacia lo dialógico como requisito indispensable para la construcción de una argumentación crítica.

Lo que resulta interesante rescatar es la apertura de los docentes a la incorporación de los conceptos mencionados en todas las asignaturas y no como contenidos restringidos al área de lengua solamente. Eso es destacable porque más allá de que no tengan una idea acabada de lo que significa fomentar la

argumentación y el pensamiento crítico, se muestran abiertos al aprendizaje y, por otra parte, aunque de manera no consciente, podría decirse que se inclinarían a una línea que promueve la argumentación desde diversas asignaturas como base fundamental para el desarrollo del pensamiento autónomo, por lo cual, en definitiva, estarían reconociéndolos como conceptos y estrategias didácticas clave para el avance del conocimiento en todas sus ramas.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (Traducido por Óscar Barberá). València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bazerman, Ch. (1988) *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.): University of Wisconsin Press.
- (2008) Conferencia plenaria pronunciada en el *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*, REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, 18 y 19 de septiembre de 2008.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. y S. Martínez (coord.) (2009) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Castelló, M. (2006) “La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita”. Disponible en: www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc
- Díaz Barriga, F. (2001) “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato” en *Revista Mexicana de investigación educativa* n° 13. Septiembre-diciembre 2001 vol. 6, pp. 525-554.
- Douglas, S. y E. Lopez (2008) “Metacognición e imagen: dos categorías estratégicamente entrelazadas en clases de taller” en Padilla, Douglas y Lopez (coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: INSIL, UNT, sub-sede Tucumán de cátedra UNESCO, 25 de junio de 2008. Publicación digital. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Dumm, Z y H. Biscayart (2003) “Estudios de los mecanismos de la convalidación argumentativa y la contraargumentación como respuestas a textos presentados bajo el ‘efecto de autoridad’”. M.M. García Negroni (ed.) *Actas del Congreso Internacional La argumentación*, julio de 2002, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD-ROM (2003).

- Huitt, W (1992) "Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator". *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Maliandi, R. (1997) *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos.
- Mayer, R. y F. Goodchild (1990) *The critical thinker*. Santa Barbara: University of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J.H. (1987) "Enhancing college students critical thinking. A review of studies" en *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Padilla, C. (2008) "¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?", *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Arg., UNT. CD. ISBN 978-950-554-581-0. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2006) "Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas", *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*, SAL y Universidad Católica de Salta (julio, 2005). Publicación en CD-ROM.
- Padilla, C. et al. (2008) "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles". *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, INSIL, FFyL, Universidad Nacional de Tucumán. Publicación digital. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Padilla, C. (Coord.); Douglas, S. y Lopez, E. (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Paul, R. (1984) "Critical thinking: Fundamental to education for a free society", en *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1991) "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense", en Costa, A. (ed.) *Developing Minds. A resource book for teaching thinking*, vol.1, Alexandria, Virginia, ASCD, cap. 16, 77-84.
- Plantín, C. (2005 [1998]) *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Tolchinsky, L. (2000) "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica". En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst y F. Snoeck. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- Vigner, G. (1993) "Ecriture et savoir: langage et traitement de la référence" in Kahn G. et al. *Pratiques de l'écrit*: Hachette.

ARTEFACTOS VISUALES EN TEXTOS ACADÉMICOS DE HISTORIA Y LITERATURA A NIVEL DE DOCTORADO

Cristian Aravena-Castro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

cristian.aravenac@gmail.com

Introducción

La presente investigación se enmarca en el campo del análisis del discurso, en cuya área los especialistas han centrado su interés en la identificación, descripción y clasificación de las variables estructurales y funcionales que son intrínsecas al discurso. Esta labor se ha desarrollado con el fin de revelar y describir tanto el funcionamiento del sistema de la lengua como su realización a través del discurso en la gran variedad de comunidades discursivas existentes.

En este panorama, los textos escritos utilizados en el ámbito académico son el reflejo tanto de la cultura como de la disciplina de la cual forman parte. Por lo tanto, asumimos que para conocer el discurso escrito de una disciplina se requiere identificar sus características lingüísticas y temáticas, además de determinar en qué contextos de producción son utilizados y cuáles son los objetivos o propósitos de los sujetos que los utilizan. Sin embargo, reconocemos que esas no son sus únicas variables, y que los textos no se componen tan solo de información verbal, sino que también incorporan en su constitución distintos artefactos visuales. Es a partir de esta noción, que investigadores de las ciencias sociales y humanas (Krees & van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998; Schnotz 2002; O'Halloran, 2005; Bateman, 2008; entre otros) han encontrado en el criterio de modalidad (Parodi, Venegas & Ibáñez, 2009), particularmente, en el fenómeno de la multimodalidad, una variable a ser considerada. Es así que, a partir del recorrido expuesto, nuestra inquietud respecto de los textos académicos y de los artefactos visuales nos lleva a cuestionarnos sobre ¿cuáles son los artefactos visuales característicos de los textos académicos de las ciencias humanas?

En relación con lo anterior, el problema de nuestra investigación nace a partir de la complejidad de los textos académicos y de la necesidad de profundizar e incorporar variables que han sido poco abordadas en su estudio. En consecuencia, el objetivo general de la presente investigación será el de comparar la frecuencia de aparición de determinado tipo de artefactos visuales en los textos académicos de historia y literatura a nivel de doctorado.

La presente investigación está constituida por cuatro secciones. En la primera de ellas presentaremos una aproximación a los hitos relevantes en los estudios que abordan al texto y al discurso. En el apartado dos, exhibiremos las bases teóricas del estudio de la multimodalidad y postularemos que los artefactos visuales son variables a considerar en la construcción de los textos académicos y entregaremos una taxonomía de artefactos visuales. En el apartado tres, presentaremos el marco metodológico dispuesto para el logro de esta investigación y abordaremos, tanto el objetivo general como los diferentes pasos procedimentales para su logro. En el último apartado, daremos cuenta de los resultados obtenidos y análisis de los datos detectados a partir de los resultados. Por último, serán presentadas las

conclusiones inferidas respecto del análisis de los datos para finalizar con las proyecciones de esta investigación.

1. Hitos relevantes en los estudios que abordan al texto y al discurso

Texto y discurso, unidades de análisis, han sido abordados desde diferentes enfoques, dentro de los cuales se destacan: la retórica, en la que el texto se concibe como un instrumento comunicativo (de Beaugrande & Dressler, 1997)

y la estilística, en la que lo interesante del fenómeno se encuentra en el producto y en las elecciones que llevaron a su construcción (van Dijk, 2000). Así, otras posturas teóricas, tales como la filosofía, la lógica, la sociología, la psicología, la poética, la semiología, entre otras, han hecho del texto y del discurso componentes base en sus estudios (van Dijk, 1980a; de Beaugrande & Dressler, 1997).

Dos son los campos teóricos que, durante los últimos 30 años, han asumido el estudio de la lingüística, nos referimos a la Lingüística del Texto y al Análisis del Discurso. Ambos campos comenzaron a gestarse por separado, pero hoy en día comparten una estrecha relación. En palabras de van Dijk (1980b), podemos ingresar a estos campos por medio de tres dimensiones claves en la construcción de la realidad discursiva: 1) el uso del lenguaje, 2) la comunicación y creencias, y 3) las interacciones situacionales y sociales. Estas dimensiones se integran construyendo un texto en un contexto, el cual está determinado tanto por sus condiciones de uso como por sus participantes. Las tres dimensiones: lingüística, social y cognitiva afectan, tanto al estudio del texto como al estudio del discurso. Asimismo, Venegas (2005), siguiendo los postulados de van Dijk (1980b), plantea que texto y discurso sean abordados como: unidades lingüísticas, unidades comunicativas y unidades de procesamiento cognitivo. Estas dimensiones de la comunicación se encuentran en constante interacción y su predominancia dependerá del énfasis teórico focalizado en su estudio.

2. Bases teóricas del estudio de la multimodalidad y artefactos visuales

2.1 Aproximaciones al fenómeno de la multimodalidad

El estudio de la multimodalidad es un campo que comenzó a gestarse, así como lo señala Kaltenbacher (2007), con el trabajo de Lessing (1766), quien compara dos formas artísticas que exhiben al mito griego de *Laoconte*, a saber, una escultura y un pasaje del texto poético la Eneida, con la finalidad de identificar las similitudes y diferencias del significado expresado en cada una de ellas.

Desde el campo de la lingüística, los investigadores se han dado cuenta de que no existe solo el lenguaje monomodal (Krees & van Leeuwen, 1996; Kaltenbacher, 2007). Del mismo modo, los análisis que abordan el estudio de la modalidad (Parodi, Venegas & Ibáñez, 2009), durante las últimas décadas, se sustentan en variados focos de atención. Sin embargo, tienen en común las bases teóricas en las cuales se respaldan. En esta línea, los estudios sobre multimodalidad emergen desde los postulados teóricos elaborados por Halliday (1978), quien propone que el lenguaje debe ser estudiado como una semiótica social. En estos estudios se incorporan los conceptos de contexto cultural y contexto situacional, centrando su foco en las metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. Bajo esta

perspectiva, el lenguaje es un sistema semiótico cuyo potencial utilizamos con la finalidad de obtener determinados objetivos al interior de un contexto situacional, social y contextual.

2.2 Multimodalidad y textos académicos

En los estudios multimodales se reconoce que los textos están constituidos por una diversidad de códigos que se pueden combinar en formatos diferentes dando origen a múltiples formas de significación. Desde este enfoque, la multimodalidad se refiere a la presencia de distintas modalidades semióticas que logran la conformación de un determinado artefacto visual. En consecuencia, la multimodalidad será definida como la utilización de diversas modalidades semióticas para lograr el diseño y producción de un artefacto visual al interior de un evento comunicativo escrito (Krees & van Leeuwen, 1996).

El texto es una unidad semiótica constituida por la relación de una o más modalidades semióticas y sus respectivos niveles, que al vincularse producen variados artefactos visuales. Establecemos que los textos académicos están compuestos de múltiples modalidades semióticas que se articulan conjuntamente.

La multimodalidad es asumida aquí como un criterio que permite dar forma a los textos, es decir, es una propiedad del discurso, que es posible de ver concretamente en los productos textuales que elaboran los miembros de las variadas comunidades discursivas.

2.3 Artefactos visuales y textos académicos

Las modalidades semióticas son parte de la práctica comunicacional, es decir, son formas de realización aptas para propósitos específicos, audiencias y ocasiones de hacer textos. Asimismo, son sistemas para construir significado, el cual es elaborado teniendo presente los requerimientos de la práctica social de las diferentes comunidades discursivas.

Por otra parte, Parodi (2010) plantea que en un texto escrito suelen conjugarse sinérgicamente la modalidad verbal, la modalidad gráfica, la modalidad matemática y la modalidad tipográfica. Estas unidades son diferentes en sus propiedades constitutivas y presentan una función comunicativa particular, sin embargo, se relacionan, interactúan y cambian (Aravena & Santana, 2010).

Los variados artefactos visuales, que son configurados por las relaciones multimodales, realizan significado igual como las estructuras lingüísticas, sin embargo, apuntan a diferentes interpretaciones de la experiencia y, por lo tanto, se relacionan con diferentes formas de la interacción social (Krees & van Leeuwen, 1996). Los artefactos visuales suelen servir para diferentes propósitos comunicativos y varían según la comunidad y disciplina en la que aparecen (Aravena & Santana, 2010).

Debido a que son escasas las investigaciones que entreguen una clasificación clara y exhaustiva respecto de los artefactos visuales presentes al interior de los textos escritos; proponemos un grupo de artefactos visuales, cuya conceptualización ha sido construida en torno al proyecto Fondecyt 1090030 y que son presentadas por

Parodi (2010), a saber: Dibujo, Tabla, Fórmula, Mapa, Fotografía, Ícono, Figura geométrica, Gráfico y Esquema.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental transeccional, de alcance exploratorio-descriptivo y enfoque cuantitativo. Asumimos esta perspectiva metodológica, considerando que se explorará y describirá la frecuencia de aparición de determinados artefactos visuales en un grupo de textos escritos.

3.2 Pregunta de investigación

Las investigaciones que estudian la caracterización de los textos escritos con foco en los elementos visuales que los configuran son muy escasas. A raíz de esta situación la pregunta principal que nos planteamos es la siguiente: ¿Cómo caracterizar el discurso académico a partir de los artefactos visuales que se encuentran en los textos escritos utilizados en los programas de doctorado en Literatura e Historia?

3.3 Variables

Las variables utilizadas en este estudio corresponden, en primer lugar, a los artefactos visuales que caracterizan a los textos académicos y, en segundo lugar, a las disciplinas en las cuales son utilizados, a saber, historia y literatura. La variable artefacto visual está restringida a nueve elementos: Gráfico, Esquema, Tabla, Dibujo, Fotografía, Ícono, Figura geométrica, Mapa y Fórmula; los cuales se encuentran en un corpus de textos escritos en español utilizados como material de lectura en dos programas de doctorado, tanto de Historia como de Literatura.

4. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación será el de caracterizar el discurso académico, a partir de los artefactos visuales que se encuentran en los textos escritos que son utilizados como material de lectura en los programas de doctorado en Historia y Literatura

5. Corpus de investigación

Para realizar esta investigación se ha utilizado una muestra intencionada aleatoria simple, extraída del corpus PUCV-2010, el cual está siendo constituido al interior del proyecto Fondecyt 10 900 30.

6. Resultados y análisis de los textos académicos escritos pertenecientes al Doctorado en Historia y Literatura

En Historia es el artefacto visual Dibujo el de mayor número de apariciones, ya que hemos detectado 669 (45%) manifestaciones. El Dibujo es seguido, en un porcentaje bastante menor, por la Fotografía con 289 (19%) apariciones, posteriormente, con 271 (18%) encontramos a la Tabla, seguida por el artefacto visual Mapa con un total de 154 (10%) ocurrencias.

En Literatura se destaca al artefacto visual Fotografía con el mayor número de apariciones debido a que hemos detectado 381 (37%) muestras. La Fotografía es seguida por el Esquema con 220 (21%) apariciones, posteriormente, con 182 (18%) encontramos a la Tabla, seguida por el artefacto visual Dibujo con un total de 100 (10%) ocurrencias.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en este trabajo, podemos confirmar la existencia de los nueve artefactos visuales, siendo el artefacto visual Fotografía el de mayor presencia en los textos académicos de Literatura con 37% de apariciones, del mismo modo, el Dibujo es el artefacto visual con mayor presencia, 45% de apariciones, en los textos académicos analizados en el doctorado en Historia. Más aún, en la disciplina de Historia apreciamos la escasez de fórmulas y figuras geométricas y en Literatura se registra una escasez de Íconos, Figuras geométricas y Mapas.

Por otra parte, la frecuencia de aparición de artefactos visuales por páginas Pdf en ambas disciplinas es baja y nos lleva a visualizar que en los textos de estas disciplinas existe baja utilización de artefactos visuales, y que es el lenguaje verbal quien tiene la predominancia en los textos que hemos estudiado.

Los resultados obtenidos en esta investigación registran una baja frecuencia de aparición por parte de los artefactos visuales en los textos de ambas disciplinas. Hecho que nos lleva a cuestionarnos el porqué de esta situación. Será qué los autores de este tipo de textos consideran de poca importancia a este tipo de artefactos; las respuestas quedan abiertas. Aunque no tenemos la respuesta a las interrogantes planteadas, consideramos que los artefactos visuales son mecanismos multimodales que se constituyen por variadas modalidades, que aportan en conjunto sentido, construyendo parte del conocimiento que se evidencia al interior de una disciplina y que su descripción amplía nuestra visión entorno a la caracterización de los textos académicos.

Consideramos que una mayor profundización en el estudio de los textos académicos y en su relación con el fenómeno de la multimodalidad se torna interesante de considerar, tanto en el estudio del texto como del discurso, ya que refuerzan el conocimiento de las estructuras prototípicas presentes en cada uno de ellos. El estudio de estos datos podría derivar en el conocimiento de la relación existente entre el lenguaje verbal y los artefactos visuales. Es necesario profundizar en el rol que cumplen los artefactos visuales al interior de los textos y observar cómo se plasman estas relaciones en cada disciplina y cómo varían.

Referencias bibliográficas

- Aravena, C. & Santana, A. (2010). *La coexistencia de modos semióticos en el género de artículo de investigación en la formación doctoral en química*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, Universidad Austral, Puerto Montt, Chile.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundations for the systematic analysis of multimodal documents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- de Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press
- Kaltenbacher, M (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Aled* 7 (1), pp. 32-59.
- Krees, G. & van Leuween, T. (1996). *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge
- Lemke, F. (1998). "Multiplying meaning visual and verbal semiotics in scientific text". En J. Martin & R. Veel (Eds), *Reading science critical and functional perspectives on discourses of science*. Canada: Routledge.
- O'Halloran, K. (2004). "On the effectiveness of mathematics". En E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on multimodality* (91-117). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- O'Halloran K. (2005). *Mathematical discourse. Language symbolism and visual images*. London: Continuum International.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. Ibáñez, R. & Venegas, R. (2009). "El Corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales". En *Literatura y lingüística* 20, pp. 75- 101.
- Parodi, G. (2010). "Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas", en *el Corpus PUCV-2010. RLA* [online]. 2010, vol.48, n.2 [citado 2011-05-22], pp. 33-70. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-4883. doi: 10.4067/S0718-48832010000200003
- van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México D.F.: Siglo XXI.
- (1980b). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

----- (2000). *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso I, una introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.

Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico*. Tesis doctoral. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

AYUDAS PEDAGÓGICAS Y RECURSOS PARA ESCRIBIR EN LOS PRIMEROS AÑOS UNIVERSITARIOS

Emilse Diment

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

emilsed@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En esta oportunidad me voy a referir a parte de los resultados de una tesis de investigación ya concluida¹⁵. Se trata de un estudio exploratorio cualitativo con población de la Universidad de Buenos Aires, llevado a cabo con una muestra por conveniencia de 12 alumnos y 6 docentes que accedieron a colaborar con el mismo. Por lo tanto, los resultados a los que arribamos no pueden ser generalizados al resto del universo.

Todos los sujetos enseñan o cursan en primero y segundo año de carreras pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanas, con sólo 2 excepciones¹⁶. Los datos se recogieron mediante entrevistas semi-estructuradas según una adaptación del método clínico crítico de Piaget, en las que se presentaron, hacia el final, tarjetas con situaciones didácticas para ahondar en las ideas de los sujetos.

A nivel teórico nos guiamos por aportes de las corrientes “Escribir a través del Currículum” (Carlino, 2002, 2006; Russell, 1998; Russell y Foster, 2002), “Alfabetizaciones Académicas” (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005) y la “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje” (Lerner, 2001), que coinciden en entender a la lectura y escritura como procesos y prácticas sociales pertenecientes a una comunidad, que involucra a la institución educativa –no a docentes y a alumnos por separado- y que señalan la posibilidad de aprender contenidos disciplinares de cualquier área del conocimiento mientras se escribe sobre ellos, haciendo uso del potencial epistémico del escribir. Aprender a leer y escribir supone también acceder y participar en un grupo que comparte prácticas y una cultura, y el ingreso a la universidad es visto como incorporación a nuevas formas de elaborar y comunicar el conocimiento (Carlino, 2003, 2005), empezar a formar parte de una comunidad disciplinar y académica. Sin embargo, según datos estadísticos se estima que cerca del 50% de los estudiantes universitarios abandona entre el primero y segundo

¹⁵ Tesis de Maestría en Psicología Educacional, de la Universidad de Buenos Aires: “Prácticas de escritura al inicio de la educación superior. Perspectivas de alumnos y docentes de algunas carreras de la Universidad de Buenos Aires”. Directora: Dra. Paula Carlino. Entregada en Marzo de 2010 para su evaluación.

¹⁶ Una, en Biología del Ciclo Básico Común, y la otra, en Historia Analítica de los Medios Argentinos y Latinoamericanos, de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido, de la Facultad de Diseño y Urbanismo.

año de estudio y un alto porcentaje avanza en sus carreras en tiempos más extensos que los previstos teóricamente. Creemos que el escribir interviene en lo anterior.

Algunas de las preguntas planteadas para esta investigación se refieren a las diferencias que desde el punto de vista de los alumnos existen entre el escribir en el colegio secundario y en la universidad, a las ayudas pedagógicas que obtienen y estiman para resolver tareas escritas, y a los recursos que ellos mismos gestionan.

A continuación nos centramos en los datos que surgen de entrevistas a los estudiantes, en cuanto a las ayudas pedagógicas obtenidas para concretar tareas escritas que las cátedras les solicitan y a los recursos autogestionados para el mismo fin, como complemento o reemplazo de las primeras.

El concepto de ayudas pedagógicas nos remite a los de participación guiada (Rogoff, 1993, 1997) y andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976, en Baquero 1996)¹⁷. Estos indican que desarrollo y aprendizaje son procesos que se dan en la actividad conjunta con otras personas, en que la guía provista por los miembros expertos progresivamente se va desmontando, hasta que el aprendiz asume por sí mismo la responsabilidad en dicha actividad. De acuerdo con la primera autora, la apropiación de la actividad se da en la participación e implicación compartida de los miembros de una comunidad en una tarea compartida. Las ayudas entonces son esenciales para el logro de la autonomía, e indican que desde el inicio “no se deja solo a quien aprende”. En el contexto educativo formal y para el nivel primario, Coll (2004) señala desde el área de la Psicología Educativa, que a través de la ayuda del profesor debería provocarse un proceso progresivamente ajustado al de construcción del alumno y que dicho ajuste en la ayuda pedagógica se alcanza por diferentes vías: al proveer una información organizada y estructurada, o bien ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar las tareas, entre otras. Es decir, el docente “buscaría al alumno allí donde éste se encuentre” y le suministraría lo que en cada momento necesite para construir su conocimiento. Revisemos qué sucede en cuanto al escribir en la universidad.

AYUDAS PEDAGÓGICAS PROVISTAS POR LAS CÁTEDRAS

Para 10 de los 12 alumnos entrevistados el pasaje del colegio secundario a la facultad fue abrupto; lo remiten a lo acotado, mecánico y repetitivo que caracteriza a la escritura en el secundario, frente a lo complejo, extenso y elaborado en el otro nivel de estudio. En cuanto a la secundaria dicen:

Por lo menos en mi secundario no existía nada de escribir... muy poco, no me acuerdo haber escrito algo así, un trabajo práctico... era todo preguntas, preguntas y contestar “ (A3, CBC¹⁸).

¹⁷ Ambos conceptos se vinculan con el de “Zona de Desarrollo Próximo” (Vigotsky, 1988).

¹⁸ CBC, siglas para designar al Ciclo Básico Común, correspondiente al primer año de estudio de la Universidad de Buenos, que funciona desde 1985.

En cambio, expresan que en la facultad:

[...] Por ahí tenés que pensar cosas... lo podés pensar de diferentes formas, o sea, tenés varias formas de contestar una pregunta (A4, Psicología, 1er. Año).

[...] Los textos que vos podés llegar a escribir [...] son muchísimo más largos, más complejos que en el secundario (A11, CBC).

Frente a esta apreciación, hallamos que los alumnos valoran orientaciones de sus docentes, dado que así conocen las expectativas de diferentes cátedras en cuanto a los escritos demandados, logran sortear malos entendidos y dejan de manejarse con supuestos; de modo que la transición al nivel superior puede dejar de ser para ellos un pasaje “tácito”, “una práctica del misterio” (Barker, 2000; Lillis, 2001).

Los alumnos manifiestan que reciben ayudas pedagógicas exclusivamente en un número reducido de cátedras, por ende son insuficientes, las valoran, y reclaman si no se las proveen. El panorama es por tanto heterogéneo en el conjunto de las materias que han cursado.

Retomemos en primer lugar la descripción que un estudiante realiza de la enseñanza universitaria en general:

Los docentes universitarios es un poco ‘arreglátela sola’ [...], dejan que el pibe vaya aprendiendo solo [...]. Más o menos es hacete a los golpes (A11, Psicología, 1er. año).

Y la de otros dos estudiantes, respecto a la enseñanza de la escritura, en particular:

Es como que me da la sensación como que ellos [los profesores] lo deben sentir como que no es un problema de ellos [el escribir] (A1, Artes Combinadas, 1er. Año).

[Lee tarjeta con situación didáctica sobre coherencia y cohesión del texto] Lo explicó la docente, pero muy a grandes rasgos; es como que ya te tiran a la cancha, ¿viste?, a esta altura ya te tiran a la cancha (A12, CBC).

De este modo demuestran una forma limitada así como poco sistemática que tienen sus docentes de ocuparse de la escritura en sus materias.

Para presentar las ayudas pedagógicas organizamos estos cuatro grupos:

- ⊙ Explicaciones
- ⊙ Modelos
- ⊙ Instructivos y guías
- ⊙ Correcciones

Respecto de las explicaciones que brindan los docentes, a varios alumnos les parecen generales, imprecisas, como si fueran dadas “al pasar”, “a grandes rasgos”, “por arriba”. Dicen:

En las materias no se perdía tiempo con esto [se refiere al contenido de tarjetas con situaciones didácticas] ni locos, nunca [...] explicando cómo hacer un trabajo práctico [...los docentes] no hacen aclaraciones sobre las maneras en que se incluyen las citas textuales y cómo se escriben referencias bibliográficas, [...] te dicen: “bueno que tenga una página dedicada a [tal cosa], pongan la bibliografía y citen (A1, Artes Combinadas, 1er. año).

En Semiología, para el parcial, nos dijeron que iba a ser para desarrollar, pero cómo desarrollar no [...]. Nos ponían [corregían...] “falta coherencia y cohesión en lo escrito”, [...] y [a veces] nos daba ejemplos [el docente], pero no nos explicaban cómo tener coherencia en la forma de redactar (A10, CBC).

Más o menos [el profesor] iba explicando como armar, cómo teníamos que presentar la carátula, con nombre, libreta de cada uno de los integrantes del grupo, [...] que teníamos que hacer una introducción [...].decía “introducción o hipótesis” pero no decía nada más [se refiere lo que tenía que poner en la introducción] (A11, Psicología, 1er. año).

En los párrafos anteriores se visualiza la necesidad de contar con una asistencia más precisa y en los que siguen se observa que sacan provecho de explicaciones que según nuestra apreciación resultan vagas y de tipo declarativas:

La profesora de prácticos nos decía que teníamos que escribir como universitarios, que una respuesta tiene que tener un principio, un desarrollo y un final [...] como que me terminó de cerrar con ella [como escribir] (A7, Psicología, 2do. año)

Asimismo reclaman especificaciones acerca de clases textuales, como se refleja cuando se refieren a la monografía:

La verdad no encuentro la diferencia [de la monografía] con el informe porque siento que estoy haciendo lo mismo. Se le llamaba monografía, pero a nivel práctico sigo haciendo lo mismo (A5, Psicología, 2do. Año).

[En Sociología ...] solamente nos dijeron que la primera parte tenía que ser marco teórico, que [en] la segunda había que presentar el tema y relacionar el hecho empírico con ese marco teórico y en la última sería el análisis de eso [...] el resto corría por nuestra propia cuenta [...]. (A8, CBC).

Ellos valoran y solicitan ejemplificaciones, ya que las mismas les permiten contrastar sus propias producciones con lo esperado por el profesor. En lo que sigue mostramos como un alumno diferencia el ejemplo de la explicación, poniendo en evidencia el valor del primero:

Y explicar es como la receta, pero [...] traer el trabajo hecho digamos, es otra cosa. [...] Ayuda mucho un escrito del año anterior porque es como un ejemplo, para aprender (A3, CBC).

En cuanto a lo anterior, o sea la provisión de modelos como posibles ejemplificaciones para escribir, plantea cierta tensión en los entrevistados; dado que dudan de su beneficio porque suponen que sólo conducirían a la copia, coartarían la imaginación, la creatividad y el despliegue de la inteligencia del alumno:

No sé...sí, puede servir [dar modelos] pero [...] no sé si sirve porque por otro lado creo que en el momento del CBC, uno cuando lee algo que le dan que está hecho, se agarra de eso [...]. No siento que leer algo que ya se hizo quizás sirva para ayudar, si no como que a veces encasilla [...]. Porque como que están todos con miedo a hacerlo mal [...] es como que copia, la gente copia (A9, CBC).

Yo creo que [los docentes no entregan modelos] para ver un poco la imaginación de cómo uno puede ir resolviendo, dándose maña para poder armarlo solo, ¿no? [...] Quizás facilitaría mucho, [...] que sea muy cómodo, de decir "ah [...] bueno, lo hago igual" [...] (A11, Psicología, 1er. Año).

[La entrevistadora pregunta por qué le parece que no le dieron una guía para redactar respuestas a preguntas] *Lo dejan a criterio del alumno [...] porque ahí es donde pienso yo, si me pongo en el lugar de la profesora, [...] es donde te das cuenta si es un alumno, que [...] de verdad le da el bocho [es inteligente, “le da la cabeza”] que de cualquier texto te pueda escribir digamos algo que sale de él, [...] con su propio punto de vista (A12, CBC).*

Revelan de este modo que el aprendizaje es pensado, por momentos, como una cuestión decididamente individual.

La ausencia de orientaciones con que se suelen encontrar comúnmente en las materias se opone a la ayuda que han recibido en una asignatura de la carrera de Psicología, la que a través de su sitio en Internet ofrece ejemplos, explicaciones, el programa actualizado, ejercicios para estimar el propio escrito y un instructivo para la producción del trabajo que forma parte de la acreditación, tal como lo expone uno de los estudiantes:

Te digo que esta página web de esta cátedra está re buena [...] están los textos, los cronogramas, [...] .las demás [materias] tienen la página de la facultad pero no dice nada, es más, hay algunas que tienen el programa que es viejo, que no está actualizado (A4, Psicología, 1er. Año).

Otros alumnos resaltan el valor de contar con consignas escritas detalladas junto con explicaciones:

[...] Para la monografía, la consigna era muy puntual [escrita, que aclaraba] que tiene que estar elaborado, que tiene que tener un hilo, que no podés hablar de una cosa y de repente pasar a hablar de otra, eso lo marcó bastante la profesora en el práctico (A7, Psicología, 2do. año).

La ausencia de instrucciones escritas y de explicaciones les genera desconcierto ante la tarea demandada, como se deriva de la siguiente cita:

La verdad eso fue un poco traumático [hacer el informe en Adolescencia] porque no dio ningún tipo de instructivo [...]. Yo me acuerdo que tres clases antes de la entrega estábamos todos re perdidos en el grupo [...] (A5, Psicología, 2do. año)

Revisemos ahora el valor de las correcciones de los docentes. A los alumnos los ayudan correcciones con explicaciones adicionales, que les marquen párrafos incompletos y les den retroalimentación positiva a sus ideas:

Se ve como [...algunos profesores] se preocupan digamos por leerlo [al examen parcial], no lo leen y punto [...] hacen una devolución completa, te dicen cuáles son tus fallas, qué puntos fueron interesantes (A6, Diseño de Imagen y Sonido, 2do. año).

[En Biología] Había momentos que una de ellas [las docentes] estaba dando clase y la otra podía corregir un poco, [...] y te lo devolvía. [el texto...] te decía: "mirá acá faltó esto, acá faltó esto, esto no se entiende" (A9, CBC).

Lo anterior se opone al hecho de recibir como corrección sólo la nota del examen o bien unas pocas palabras con un sentido que les resulta difícil develar:

[...En Psicología] en el primer parcial [...] me pusieron tik, tik, tik, tenía todos ítems Ok y me pusieron un seis [...] no entendía por qué (A9, CBC).

Pasamos ahora a revisar los recursos que ellos mismos dicen procurarse.

RECURSOS AUTOGESTIONADOS

Estos recursos para escribir a veces coexisten con ayudas pedagógicas, complementándose entre sí, pero también las reemplazan si no las presentan los docentes. Estos recursos son: criterios a emplear para la realización de escrituras, revisiones de borradores, consultas realizadas en diferentes textos. Los distinguimos según provienen del colegio secundario, del ámbito familiar y de los socializados entre pares.

Los recursos del colegio sirven para el conocimiento de características de clases textuales, del que ciertos estudiantes se han apropiado por haber participado allí en prácticas extensivas de escritura. Así lo señala uno de los entrevistados:

E- ¿Y cómo te resultó hacer esa monografía?

A- Fácil, porque yo durante la secundaria, desde primer año que me hacían hacer monografías, entonces como que el esquema y el tipo de análisis lo tenía digamos bastante incorporado (A6, Diseño Imagen y Sonido, 2do. Año)¹⁹.

¹⁹ Este es uno de los dos alumnos que no encuentran diferencias entre ambos niveles de estudio (véase pág. N° 4).

Otro recurso que se procuran es la consulta con adultos del ámbito familiar, tal como lo expresa un alumno que finalmente dejó sus estudios al promediar el CBC:

E- ¿Le pediste ayuda a alguien para hacerlo? [Trabajo domiciliario de una materia del CBC]

A- Sí, a una amiga de mi mamá que es profesora, de Lingüística [...] me explicó lo que tenía que hacer [...] me dio como una guía...

E- ¿Y esa misma guía te la daba el profesor de la materia, o no?

A- Más o menos

[...] E- Igual vos elegiste preguntarle a esta otra persona, ¿por qué no le preguntaste a la profesora?

A- Y porque... no sé, no la veía muy [...] yo sé que no me iba a contestar lo que yo quería [...] se ponía más en profesora [...]. Por ahí no me iba a decir lo que tengo que hacer, me iba a decir "piensen" [...] Esta mina [la amiga de su madre] me ayudó así [...dijo:] "bueno mirá..." (A3, CBC).

Este no pudo consultar al docente ni recibir de él una ayuda ajustada a sus necesidades. En este caso, consultar con una profesora fuera del ámbito universitario es un recurso que sustituye el que podrían haberle brindado en la facultad.

También, dentro del ámbito cotidiano, los alumnos conversan con otros para planificar y revisar sus escritos, como lo muestran dos alumnas que avanzan sin dilaciones en sus estudios, y evidencian así el beneficio que les representa contar con familiares universitarios:

Tal vez yo tengo a favor que mi mamá trabaja en la carrera de correctores y [...] antes de que yo entregue un trabajo siempre me lo lee y me dice las cosas que tengo que cambiar [...] aparte está todo el tiempo, hasta cuando hablamos [...] corrigiendo cosas, o capaz que nos ponemos a pensar, yo siempre le planteo alguna duda [...] me dice "no, mirá, esto es una comparación, poné esto así, esto así, después esto así" [...] a mí me va quedando, entonces la próxima ya no lo hago tan mal y voy aprendiendo un montón (A1, Artes Combinadas, 1er. año).

Con mi mamá, con mi hermana, [suelo] sentarme durante la cena y decir "tengo esta película, más o menos se tata de esto, se me ocurrió esto, ¿podría ser?", o con compañeros. [...] La monografía] la escribía y después la releía y la iba reorganizando, en general se la daba a leer a alguien más [en casa] para ver si veía algo que yo no veía, porque en general la termino haciendo a último momento (A6, Diseño de Imagen y Sonido, 2do. año)

Los estudiantes necesitan conversar con otros antes de escribir, y dar a leer sus escritos a otros para que los revisen, previo a la entrega definitiva, pero en las clases de la universidad no se destina un tiempo para dichas actividades, posiblemente debido a que se suele jerarquizar la transmisión expositiva del docente frente a la práctica poco habitual de revisar contenidos mediante el escribir.

Los alumnos además consultan en textos adicionales a la bibliografía que indican los profesores, textos con los que ya cuentan en sus hogares o que deben adquirir en el momento para comprender contenidos disciplinares novedosos:

E- ¿Cómo hiciste? [Para incluir citas bibliográficas]

A- Revisé [...] otros libros de investigación y me fijé cómo están marcados, entonces leo qué tiene abajo, las llamadas, "op. cit", la bibliografía [...] (A8, CBC).

Cuando empecé a leer Psicología Social y Psicoanálisis dije "estoy en el horno" [complicada, porque no entendía], lo primero que hice fui y me compré diccionarios [el Kapeluz y el de Psicoanálisis] (A11, Psicología, 1er. Año).

También socializan recursos entre ellos, así aprovechan instrumentos útiles que les proporcionan ciertos profesores - como por ejemplo instructivos para organizar un informe- y comparten exámenes resueltos en años anteriores, que consiguen por su cuenta en Internet y por fotocopias:

Otra chica que había hecho la materia en la otra cátedra, no tenía el instructivo [entonces], se sacó una copia para hacer el informe (A4, Psicología, 1er. año).

Usaba mucho las guías de preguntas de otra docente de la misma cátedra, que me pasó por mail una compañera de otra comisión (A7, Psicología, 1er. año).

[Ejemplos de exámenes parciales] en Internet están [no en el sitio de la cátedra, sino en altillo.com: "El portal de los estudiantes"]. Si yo consideraba que eran temas complicados [...] en [Introducción al] Pensamiento [Científico] me bajé [las preguntas...]. Tenés parciales resueltos, no resueltos, libres, finales, primer parcial, segundo parcial; los usa todo el mundo, alguien me dijo que había preguntas y está bueno, como guía te sirve saber qué tipos de preguntas habrá (A8, CBC).

Parciales de alumnos [...] vos los buscabas, los profesores no te los daban nunca, nos decían que en las fotocopadoras podíamos conseguir parciales de años anteriores (A10, CBC).

CIERRE

Para terminar, encontramos que la gran mayoría de los alumnos entrevistados perciben diferencias importantes entre escribir en la universidad y en el colegio secundario, por lo tanto ellos necesitarían recibir ayudas de los docentes en este nuevo contexto. Sin embargo, en un número reducido de materias se las ofrecen, y son poco sistemáticas. Resultan apreciadas y aprovechadas, pero por insuficientes generan reclamos. En consecuencia, los estudiantes utilizan para complementarlas o reemplazarlas otros recursos autogestionados, provenientes de aprendizajes del colegio secundario, de conversaciones en torno a lo escrito desarrolladas en el ámbito familiar y de la socialización de ciertos instrumentos compartidos con sus pares. Dichos recursos marcarían la desigualdad entre alumnos (Bourdieu y Passeron, 2003) en tanto pueden estar presentes o no en su medio cotidiano, y su uso depende de la iniciativa de cada uno. Lo anterior nos alerta sobre sus necesidades y sobre la nuestra de atender a la diversidad, por ejemplo ayudando a que todos aprendan mientras escriben para que puedan permanecer dentro de la universidad pública.

Bibliografía

Baquero, R. (1996) *Vygostky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI. (Original en francés 1964).

Carlino, P. (2002) Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología. Revista del instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, Año 7, Vol. 2: 43-61.

_____(2003) Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigación*, Año 6, N ° 20, Enero, febrero, marzo 2003: 409-420.

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

_____(2006) Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*. Directora: E. N. de Arnoux. Instituto de Lingüística, facultad de Filosofía y Letras. N ° 16, Diciembre de 2006: 71-117.

Coll, C. (2004) "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En: C. Coll, J. Palacios y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y Educación*, Tomo 2, pp.: 157- 188. Madrid, Alianza.

Lea, M. y Street, B. (1998) Student writing in higher education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, Vol. 23, 2: 157-172.

Lerner D. (2001) *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lillis, T. (2001) *Student Writing: access, regulation, desire*. London, Routledge.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

_____ (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En: J. V. Wertsch, P. Del Río y A. Alvarez (eds) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*: 111-128. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Russell, D (1998) Writing Across the *Curriculum in Historical Perspective*, Toward a Social Interpretation. *College English*, N º 52, enero: 52-73.

Russell y Foster (2002) Introduction: rearticulating articulation". En: D. Foster y D. Russell (eds) *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México, Grijalbo (Primera edición en inglés 1977).

BITÁCORAS

Héctor Mauas, Antonio Alberto Casasnovas

Ciclo Básico Común – UBA

hmauas@gmail.com

acasasnovas@gmail.com

En primer lugar existe un lenguaje ya acabado, del que nos servimos como si fuese una mala herramienta (Jacques Lacan, 1981: 12)

La frase de Jacques Lacan que oficia como epígrafe señala que los primeros lugares de preexistencia, a saber, lo ya-dado y ya-acabado, son, por lo tanto, reservorio de herramientas que, puestas a servir, ya fuera de la vitrina en que se las exhibe, no pueden ser sino malas. El espíritu que animó sus seminarios puede también convocar a la pequeña reinención de lo cotidiano.

Antecedentes. Los ámbitos.

La “recuperación de textos” se introdujo como actividad en el marco de un proyecto amplio de secuencias didácticas de lectura y escritura, aplicado al programa de Psicología, en uno de los cursos del CBC de la Universidad de Buenos Aires.

En un ámbito restringido, definido más por los estilos que por los marcos, fue y sigue siendo una actividad devenida como eslabón, contingente y asistemático, aunque también enlazado a una serie de trabajos anteriores de los autores.

Una continuidad no repetitiva –al menos así lo deseamos-.

Antecedentes. Los orígenes.

Dentro de una importante cantidad de material recogido en encuestas realizadas a los alumnos cursantes, y a título de meros ejemplos, citamos:

“Los textos y su reescritura me permitieron encontrar palabras para una mejor expresión, inclusive en otros campos” (Un alumno/a). Otro/a: “Lo más interesante fue la comprensión de textos, sumada a la redacción de trabajos prácticos”.

Durante el transcurso de la mayoría de las actividades educativas, es frecuente que los participantes lleven un registro gráfico de lo ocurrido, bajo la forma de boceto o escritura.

Fuera de la producción escrita de exámenes y la de trabajos que se hayan consignado, ¿qué destino tienen los “apuntes de clase”, cuadros sinópticos, síntesis, y cuál es el destino de lo escrito en el pizarrón, y el de los dichos de los participantes, hechos de tiza y de oralidad efímeras? En un primer momento, resultó interesante el intento de que los alumnos fueran recuperando esos

misceláneos escritos. Aquí se ubica una mínima diferencia inicial, que se registra como un pasaje del “apunte en ocasión de clase”, al “apunte de clase”.

Para ello, se consignó lo siguiente: sin miramiento por la extensión ni preocupación por la calidad, cada quien procede a recuperar lo trabajado, clase por clase. Que, además, dicha tarea sea ordenada y distribuida según dos columnas en contigüidad, transcribiendo en una un texto construido a partir de lo trabajado en clase, y en la otra, adyacente, una mínima selección de textos de autor, y cotejarlas, si fuese posible, punto a punto.

Doble actividad de lectura y escritura, por un lado, y por otro, una reelaboración de lo que fue apuntado como primer boceto.

Antecedentes. Los hechos.

Las clases fueron excediéndose a sí mismas en el transcurso de la experiencia, incluyendo las exposiciones del docente, las lecturas y comentarios grupales, y agregando a título de ensayo la reproducción escrita en el pizarrón de casi todo lo producido.

De este modo, la idea primera de recuperación de apuntes fue convirtiéndose en una actividad cotidiana de reconstrucción de las direcciones y sentidos que se fueron abriendo, tarea a la que los mismos alumnos nombraron como “recuperación de clase”.

Esta última denominación señala que no sólo se impide así la pérdida de los textos apuntados por los alumnos, sino que se está en presencia de uno de los tantos efectos en exceso, que, fuera ya de la recuperación misma, es una suerte de trabajo de montaje que implica una dirección nueva, y fuerzas en juego.

En el inicio de cada clase, entonces, lectura y discusión colectivas de varios de los escritos de recuperación.

En suma: la actividad que en sus comienzos se propuso como metodología, consecuentemente circunscripta, *se impuso, por sus efectos, para cada una de las clases. Efectos nuevos, inesperados, excedidos.*

Hacer.

Leer, escuchar, apuntar, escucharse, hacerse escuchar por otros y con otros. Una tarea de reconocimiento operativo.

Deja en evidencia que el apunte no es transcripción sino traducción. Un trabajo en cuyo producto hay presencia viviente de las fuerzas que lo construyen y hay, en consecuencia, un plus de valor agregado.

El apunte no es copia fiel. El trabajo lo hace necesariamente infiel.

Recorrer.

La lectura trabaja. Trabajando, deja de ser sólo lectura-de-un-texto. Se hace independiente, y se transforma en lectura-con-un-texto.

Separación entre lectura y texto no equivale a lectura delirante. El apunte traza el contorno de los alrededores creados por la lectura-con-un-texto. Esos alrededores son ajenos al texto mismo; no lo preexisten. Lo modifican en un “a posteriori”.

El apunte es testimonio de las variaciones acontecidas en ocasión del encuentro con un texto, o, lo que es su equivalente, el apunte se muestra siempre excéntrico. Devuelve al sujeto a la existencia de otros centros, plurales y diversos.

Así, escuchar y releer lo apuntado es una experiencia de seguir el curso de las autocorrecciones en una tarea y constatar cómo se modifica.

Suponer; desuponer.

Hay textos abigarrados y textos porosos, pero no los hay ni impenetrables ni líquidos. En todo caso, las propiedades de los textos no son independientes de las operaciones con las que son trabajados.

Frente al abigarramiento que se le supone a un texto leído en el marco de la institucionalización educativa, -magra cocina donde en general se recuecen huesos ya sin carne-, los lectores defienden su dentadura enviando el material directamente a la memoria, donde permanecen listos para ser borrados, (cosa diferente del olvido) sin pena, sin gloria, sin masticar ni digerir.

El apunte mastica, y a través de un trabajo de fragmentación, se desarrolla la posibilidad de hacer inconsistir la pesadez de los manuales.

El aprendizaje es casi siempre inesperado, sobre todo dentro de las aulas. Cuando se produce es sorpresivo y mantiene rasgos de singularidad. Lo “aprendido-sorprendido”, vinculado al “Yo no busco, encuentro” de Pablo Picasso”, no va inmediatamente a la alacena de lo ya-sabido, sino que conserva momentáneamente un poco de la frescura que sopla en la dimensión de lo supuesto y lo conjetural.

Fraccionar y diferir.

Una lectura colectiva y debatida de lo hecho como apunte da lugar al trabajo del olvido. La memoria, entonces, descansa.

El apunte, puesto a trabajar, es una herramienta que desmultiplica y fracciona el afán dominante de las fuerzas que congelan para que el discurso se entregue al Ser como lo que quiere ser aprendido de memoria. El infiel apunte hace lugar, en cada quien y en todos los que participan, a la recuperación del silencio y la extrañeza del mundo que yacen sepultados bajo la asignación social del saber autorizado.

En la experiencia ya realizada de lectura y comentario sucesivos, no deja de haber signos que señalan en la dirección anterior. ¿Por qué, qué ocurre? Ya no hay tanta homogeneidad ni uniformidad. Hay dispersión y diferencias. En los trabajos posteriores ya no es posible reconstruir con certeza cuáles son los puntos de referencia que se han usado. No hay calco evidente. Cada singularidad se sostiene en el trabajo en el que ha participado.

Traicionar.

En algunas rutinas detectivescas de interrogatorio hay protocolos y criterios para orientarse en la verdad o falsedad de un testimonio, o para intentar establecer si alguien deliberadamente oculta algo (lo mismo ocurre en otros ámbitos, noviazgos, por ejemplo). Se le pide a alguien que relate los sucesos. Pasado un período de tiempo, se lo vuelve a interrogar. Si ambos testimonios, el primero y el segundo comparados, son casi idénticos, es índice de que han sido aprendidos de memoria, y delatan así una intención de ocultar y disimular los baches. Una memoria sin baches es artificial. Cuando, por el contrario, los testimonios difieren en sus versiones, hay olvidos trabajando, hay tropiezos involuntarios. Son índices de que, al menos, no hay fuerzas “artificiales” fabricando una objetividad impenetrable, una “coartada”.

El alumno busca demostrar su inocencia de lector. Se presenta ante el Tribunal de la Objetividad vistiendo los hábitos del repetidor ortodoxo que jamás comete el pecado de meterse con lo sagrado.

En la recuperación de textos, como testimonio, se acomete la tarea inversa a partir de la cual cada quien puede reconocerse en las huellas dactilolectoras que ha dejado en su paso por un texto, traicionando el mandato de transmisión ortodoxa. Aprender es ser culpable de traicionar la tradición, usándola.

Entonces: textos recuperados. Testimonios de la capacidad que se tiene para ser causado.

Inventar.

En su artículo “Lacan enseña”, Jacques Alain Miller (2001) destaca un rasgo que Lacan mantuvo siempre a lo largo de la realización de su tarea, en la que consideraba que “lo nuevo es un rasgo de lo verdadero, su condición sine qua non” (p.1). Este rasgo aislado por Miller no es sólo una frase elegante. Es, además, una frase en la que resuena un eco ético como posición frente a la verdad discursiva: escucharla desde cierta distancia evita la obediencia automática.

Que la novedad sea condición sine qua non de lo verdadero (condición necesaria pero no suficiente) implica: no todo está escrito.

En el campo del psicoanálisis, hubo un momento para la teoría del mathema en la que se sostuvo una Escuela: “Tú puedes saber (del psicoanálisis)”. Hace posible la transmisión, sobre todo porque es un concepto que se esfuerza por mantenerse con fronteras abiertas ubicando su propia existencia en un más allá de sí mismo.

Una vez cumplida la transmisión, comienza la traición del sujeto lector que inventa allí donde nada hay.

La práctica de recuperación busca promover la reaparición de un espacio vacío, mínimamente desalojado del pre-texto, y, así entonces, testimonio del “Tú puedes leer (a través de) lo escrito”.

Si esto ocurre, el “tú” es anónimo, pero opera según el uno-por-uno. Docentes y alumnos no dejan de extraer del estudio ese poco de silencio, esa nada tan útil que,

compartida con otros, quiebra el ruido ensordecedor del prestigio sobre el que se sostiene el saber establecido.

Aflojar.

Interesante también lo involuntariamente nuevo que puede producirse a través de la experiencia de recuperar textos en una lectura colectiva posterior al estudio y la discusión.

La religión, el dogma, la identificación, están necesariamente vinculados a la escritura porque necesitan de la letra para ser transmitidos y quedar estables, normalizados. Dios se manifiesta a través de las tablas, y el hombre por manifiestos.

Hay lazo entre escritura y creencia. Se tiende a creer en lo que ascendió hasta alcanzar el grado de escritura que luego desciende hasta la tierra de los mortales.

Todos, también los alumnos que provienen de un prolongado catecismo, integran lo escrito a lo que debe ser creído -Dios es inconsciente-.

Leer en voz alta y dar lugar a las diferencias es una experiencia apta para poner de manifiesto que la creencia en lo escrito es algo ya dado, y, al mismo tiempo, tiene historia. Nadie sabe en qué medida se es creyente, ni a qué ídolos se dedican sacrificios.

La diferencia, los balbuceos, los tropiezos -y no lo supuestamente "aprendido", sino más bien casi su opuesto- sirven para "aflojar", para hacer menos sólidos los lazos entre leer y creer.

Leer despacio desalienta el apresuramiento interpretativo.

Tropezar.

Entre los signos que han ido apareciendo en la práctica de recuperar, leer en clase y discutir, es destacable el síndrome de quien se descubre extranjero en su propia tierra.

El lector catequizado tiene con su lengua y con lo que está formulado en ella, "su" lengua, una relación de excesiva confianza. Un habitante de Buenos Aires ya casi no la ve; está ciego, cegado por una memoria que lo predetermina. Se ve en bloque, se lee en bloque. La letra se incorpora obedientemente por el camino que tiene prefijado.

Ya no hay paseo. Se camina por los mismos lugares y no se ve nada. En el universo de la diferencia normalizada, en el mejor de los casos, se obtiene aquello que se fue a buscar.

En esta práctica de recuperación aparecen, a veces, incomodidad y molestias en la lectura, pero no aparecen nunca sin antes haber trabajado. Se producen atragantamientos, balbuceos. Ya no se lee de corrido, hay detenimientos. Hay fractura, masticación. El caminante tropieza, y, a veces, se tropieza con algo interesante. Rupturas, discontinuidades.

Jacques Derrida, en su texto "La hospitalidad", se pregunta por aquello que se aloja: "a la pregunta, que es verbalizada por el extranjero y que, al alojarla, nos cuestiona en nuestros supuestos saberes y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos". (2000: 67).

Bibliografía

- Casasnovas, A. (2008). *Aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Inédito.
- Casasnovas, A. A. y Mauas, H. (2011, mayo 4, 5, 6). "Leernos. Una experiencia lectora en las aulas". Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Tandil.
- Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Lacan, J. (1981). "La apertura del seminario"; Seminario 1, en *Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Mauas, H. (2010). *Leer (Inscribir lo posible en lo inevitable)*. Buenos Aires: Comunidadrussell.
- Miller, J. A. (2001, mayo 26) "Lacan enseña"; Alocución en el Coloquio del Centenario. En Revista *Consecuencias*. Roma.

Conformación de un Corpus Textual para la Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica

Daniela Moyetta, Fabián Negrelli

Universidad Nacional de Córdoba

danielamoyetta@gmail.com

fnfl2008@yahoo.com.ar

Introducción

A nadie escapa el hecho de que nuestra época está signada por el desarrollo científico y tecnológico, actividad impulsada, entre otros sectores, por la Universidad. Es precisamente en los claustros universitarios donde las tareas de investigación encuentran su cauce más adecuado. La Universidad Nacional de Córdoba no es ajena a este fenómeno.

Teniendo en cuenta que, en términos económicos y académicos, el inglés es considerado la lengua franca (Grabe y Kaplan, 1996; Dudley-Evans, y Saint John, 1998) y que, en consecuencia, gran parte de las publicaciones internacionales se realiza originalmente en este idioma, nuestros alumnos se enfrentan a la dificultad de comprender textos disciplinares escritos en esta lengua extranjera.

Con el objetivo principal de permitir a todos los estudiantes el acceso a materiales bibliográficos escritos en inglés, en el año 1999 el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba aprobó la creación del Módulo de Lectocomprensión en inglés. En este contexto, el establecimiento de criterios de selección de textos que conforman los materiales de estudio utilizados para entrenar a los estudiantes en la lectura comprensiva de textos en lengua extranjera incide directamente en la calidad de nuestra labor docente.

Este trabajo se estructura en dos partes. En la primera, tratamos los factores extrínsecos que influyen en la conformación de un corpus textual con fines pedagógicos, tales como el contexto didáctico y las necesidades de los alumnos. En la segunda, nos referimos a los factores propios de un texto que inciden en la compilación de este tipo de corpus, entre los que se encuentra el potencial didáctico. Los procedimientos de compilación se ejemplificarán a partir de nuestra experiencia en el dictado del módulo de idioma inglés y del análisis de un texto de un área disciplinar.

1. Primer factor extrínseco que afecta la compilación textual: el contexto didáctico

Por *contexto didáctico* entendemos al marco en el que tiene lugar la práctica lectora. En nuestro caso en particular, esta práctica se realiza en la universidad; así, y en sintonía con Dorronzorro y Klett (2006: 58), entendemos al contexto como *la esfera de la actividad humana específica con la que se articula la actividad discursiva verbal de los sujetos*.

La universidad como institución de enseñanza superior que comprende diferentes comunidades disciplinares condiciona los textos que ahí se leen, el abordaje que éstos suponen y la finalidad pauta (Dorronzoro y Klett, 2006; Carlino, 2005; Arnoux, Pereira y Di Stéfano, 2002). De ahí que cada unidad académica posea sus propias disposiciones y / o reglamentación en cuanto al dictado de los Módulos de Idioma.

2. Segundo factor extrínseco que afecta la compilación textual: necesidades de los alumnos

Como punto de partida, coincidimos con Gómez de Enterría Sanchez (2009: 57) en que la función principal de un corpus con fines didácticos es *acercar al aula una muestra de la lengua*; en nuestro caso específico, de especialidad, *a pequeña escala*. Consideramos, entonces, que la recolección y estructuración de un corpus textual es imprescindible para que los estudiantes cuenten con un instrumento que les permita articular sus *necesidades meta* con sus *necesidades de aprendizaje*²⁰ (Hutchinson y Waters, 1987).

Son precisamente estas necesidades las que deben ser analizadas en primera instancia. Hutchinson y Waters (1987: 54) definen a las necesidades meta como *lo que los estudiantes necesitan hacer en una situación meta* y a las necesidades de aprendizaje como *lo que los estudiantes necesitan hacer para aprender*. El análisis de estas necesidades intentará conseguir los objetivos pedagógicos planteados por el docente y, al mismo tiempo, satisfacer los intereses de los estudiantes.

En nuestro contexto de trabajo, el grupo de estudiantes con que nos encontramos es heterogéneo en lo que respecta a su conocimiento de la lengua extranjera, pues algunos alumnos han asistido a colegios bilingües o institutos privados de enseñanza del idioma inglés, mientras que otros sólo cuentan con los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria. Por otra parte, y en cuanto a los objetivos manifestados por los propios estudiantes con respecto al estudio de la lectocomprensión en lengua inglesa, podemos citar principalmente la necesidad que ellos expresan de realizar consultas bibliográficas para lograr su actualización respecto a los últimos avances científicos del área de especialidad.

3. Factores intrínsecos que afectan la compilación

3.1. Análisis del potencial didáctico

Por *potencial didáctico/pedagógico*, entendemos al *grado de aptitud que tiene un texto para ser utilizado en contextos didácticos* (Sevilla, 2006: 296). Para descubrir este potencial, se necesita llevar a cabo un análisis en dos grandes niveles: el macrodiscursivo (análisis de la superestructura o de la estructura retórica) y el microdiscursivo (análisis de los elementos del lenguaje más frecuentes).

²⁰ Nuestra traducción

3.1.1. Análisis macrodiscursivo o de la superestructura

Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, la de Werlich (1975) ha sido considerada como una de las mejores y más fundamentadas (Isenberg 1987, en Ciapuscio, 1994). La propuesta de este autor se organiza en torno de un *foco contextual*. Werlich establece dos grandes grupos: textos de ficción y textos de no ficción. En cada uno de estos grupos, el autor distingue cinco prototipos ideales que están estrechamente relacionados con las actividades cognitivas llevadas a cabo por los seres humanos. Así, el autor sostiene que: (a) la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios dan lugar a la base textual descriptiva; (b) La percepción del tiempo, sus ocurrencias y cambios constituyen la base narrativa; (c) La comprensión de conceptos generales y de conceptos particulares a través del análisis o síntesis da forma a la base expositiva; (d) El razonamiento, entendido como creación de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos, forma la base argumentativa; (e) Por último, la planificación de acciones futuras compone la base instructiva o directiva (Ciapuscio, 1994; Hurtado Albir, 2004).

Otra clasificación destacada y ampliamente difundida es la de Adam (1985, 1992) de base funcional. Este autor retoma el concepto de foco contextual de Werlich (1975) pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (asertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.). En 1995, Adam presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de *secuencias prototípicas* para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual.

Si bien es cierto que *un mismo tipo textual²¹ puede aparecer en distintas clases de texto²², y una misma clase de texto puede hacer uso de distintos tipos textuales* (Mayor Serrano, 2007: 126), la clasificación aceptada tradicionalmente (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo) constituye los modos básicos de organizar el repertorio verbal que un hablante posee. La secuenciación de textos según los tipos textuales, entonces, favorecería la gradación desde lo más simple a lo más complejo, por un lado, y por otro, facilitaría la selección y organización de los contenidos en ejes temáticos.

Además, si consideramos el ámbito de especialidad en el que se dicta el Módulo de Idioma Inglés, no debemos dejar de incluir textos de diferentes niveles de especialidad. Para ello, tomamos la clasificación de los discursos de especialidad que parte de diferentes criterios, tales como la situación comunicativa, la relación entre emisor y receptor y el tipo de soporte de Loffler-Laurian (1983). Esta clasificación se estructura sobre una distribución de textos que va desde los

²¹ Tipología textual: sistematización basada en rigurosos criterios de diferenciación textual; categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos (Ciapuscio, 1994; Mayor Serrano, 2007).

²² Clase textual: disposición por parte de los hablantes de las clases de texto de forma más o menos intuitiva, que refleja el conocimiento que éstos poseen acerca de ellas; clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de lexemas condensadores del saber sobre determinada clase textual (Ciapuscio, 1994; Mayor Serrano, 2007).

altamente especializados a aquellos de divulgación general. De esta manera, el primer nivel corresponde a los textos especializados, el segundo nivel a los textos de semi-divulgación científica y, finalmente, el tercer nivel corresponde a la divulgación científica. Estos parámetros de clasificación facilitarían la selección de géneros o clases textuales que conformarán el corpus.

3.1.2. Análisis microdiscursivo

Esta perspectiva de análisis atiende a los elementos lingüísticos de aparición frecuente en los diferentes tipos textuales. Dado el limitado espacio de este trabajo, nos concentraremos en los principales rasgos de las secuencias descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

Las descripciones se realizan, por lo general, en enunciados de estado actualizados en tiempos verbales que resaltan el aspecto durativo de las acciones, como el presente o el imperfecto. La descripción consiste, básicamente, en una estructura unimembre con una forma verbal (haber-ser-estar-parecer y otros verbos que indican estado) en un tiempo durativo y con un adverbio de lugar. Las descripciones, además, son espacios fértiles para la aparición de todas las formas de adjetivación (Bassols y Torrent, 1997).

En la narración los rasgos lingüísticos más frecuentes son: (a) los verbos de acción, (b) la articulación de tiempos pasados, (c) los conectores: temporales, causales y consecutivos, (d) los organizadores discursivos o conectores de orden, (e) las marcas morfosintácticas, que en algunos casos indican la perspectiva desde la que se relata, (f) los deícticos, (g) la progresión temática, que suele combinar el tipo lineal con el tipo constante. Todos estos elementos dan coherencia y cohesión a la trama narrativa (Klein, 2007).

La secuencia expositiva *se elige para expresiones textuales sobre la descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante* (Ciapuscio, 1994: 79). El tiempo verbal propio de esta secuencia es el presente, pero también pueden aparecer distintos tiempos pasados en forma de anécdotas, declaraciones, etc. que apoyan la explicación. Se utilizan, también, adjetivos y adverbios para precisar el objeto que se pretende explicar. Las relaciones lógicas entre los enunciados de la explicación se establecen mediante conectores causales, ilativos, finales, adversativos, condicionales y concesivos. Entre las operaciones más frecuentes en este tipo textual se encuentran la ejemplificación y la comparación (Bassols y Torrent, 1997).

Por último, en la argumentación, generalmente, predominan los verbos relacionados con la causalidad y la consecuencia (causar, hacer, originar, generar, producir, determinar, etc.). Los tiempos verbales varían según la naturaleza de los hechos: se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado y el presente para todo lo universal. Para estructurar sus proposiciones, las argumentaciones hacen uso de: a) marcas de orden que introducen párrafos, b) nexos que expresan causa o consecuencia, c) sinonimia, d) antítesis, e) paralelismos, entre otros varios elementos del lenguaje (Bassols y Torrent, 1997).

Además de las características lingüísticas a nivel microdiscursivo de los tipos textuales, resulta necesario considerar las características léxico-gramaticales que presentan dificultad en la comprensión de textos científicos. A decir de Halliday (1993), siete son los rasgos que pueden obstaculizar la construcción de sentido de estos textos: a) definiciones encadenadas, b) taxonomías técnicas, c) expresiones especiales, d) densidad léxica, e) ambigüedad sintáctica, f) nominalizaciones y g) discontinuidad semántica. En este punto, es importante valorar la densidad terminológica de los textos y el tratamiento que los términos reciban; es decir, si los textos tienen presencia o ausencia de estructuras reformulativas o explicativas.

La atención a criterios macro y microdiscursivos hace que la agrupación de textos en un corpus textual con fines pedagógicos sea pertinente y adecuada a cada disciplina. Además, es una forma de asegurar el acceso de los aprendices a una diversidad de textos que reflejen los materiales a los que se verán expuestos en su futura práctica profesional.

Por otra parte, y tomando los conceptos sobre criterios de selección textual de Sevilla y Sevilla (2003), consideramos que el material debe ser auténtico y que las fuentes deben ser confiables y reales. Es más, los textos deben ser presentados de manera completa (o deben contener una idea completa) y no mutilados por razones didácticas o de espacio, ya que si no se presenta la totalidad de los contenidos, no se llega a una comprensión del discurso.

Por último, y atendiendo a nuestra intención de exponer a los alumnos a textos que puedan encontrarse cuando terminen su formación académica, consideramos que la temática debe estar relacionada con su campo de especialización. De ahí que la consulta de los programas de las materias troncales de cada carrera sea vital.

Una vez analizados los textos, proponemos diseñar una serie de tareas²³ intermedias que interactúen y se encadenen para la realización de la tarea final, que se asemeje a las tareas académicas solicitadas en las diferentes cátedras y carreras de la Universidad Nacional de Córdoba, y, así, garantizar un fuerte anclaje en la realidad.

4. Análisis ejemplar

Sobre estas bases presentamos de manera sucinta un análisis ejemplar²⁴. El texto seleccionado pertenece al área disciplinar *Psicología*. En esta facultad, el Módulo de

²³ Tarea: procedimiento metodológico constituido por una serie de actividades concatenadas en función de un objetivo comunicativo que tiene un fuerte anclaje en la realidad del estudiante universitario (Dorronzoro y Klett, 2005).

²⁴ Este análisis fue tomado del trabajo *La jerarquización de la información en las secuencias narrativas y su incidencia en la comprensión lectora en lengua extranjera* presentado en el marco del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura 2010: A witness breaks his silence: The meaning of a therapist's response to an adolescent's self-destruction.

Idioma Inglés es de cursado anual. El público con que nos encontramos pertenece, principalmente, al último año de la carrera. Los grupos que se conforman son heterogéneos, con distintos niveles de conocimiento de lengua extranjera. Como se mencionó al comienzo, los alumnos generalmente manifiestan, entre los objetivos principales para cursar el Módulo de Lectocomprensión en Lengua Inglesa, la extrema necesidad de realizar consultas bibliográficas para su actualización en lo que respecta a los últimos avances científicos del área.

La selección del material partió de la lectura de los programas de las materias troncales del área del plan de estudios de la carrera. Entre los contenidos curriculares de *Psicoanálisis*, de segundo año; *Psicopatología*, de tercer año y *Psicología Clínica*, de cuarto año; se encontraron referencias a historias clínicas. De ahí, que el texto objeto de este análisis sea, precisamente, una historia clínica o historia de caso. Estas pueden considerarse textos especializados por ser el emisor un especialista y por estar dirigido a otro especialista.

Desde la perspectiva esquemática, la secuencia narrativa que prevalece en el texto tiende a seguir el modelo presentado por Adam (1992): situación inicial, complicación, resolución, situación final y moraleja o evaluación (que puede no estar presente). La situación inicial presenta y caracteriza al paciente y a su entorno; en otras palabras, lo retrata y enumera sus características psicológicas y sociales más relevantes. La complicación acontece por eventos que provocan la crisis que desestabiliza el normal funcionamiento del paciente. Aquí, se presentan las situaciones que causan el inicio de la terapia. La resolución es representada por el giro que da la vida del paciente a partir del tratamiento. En esta instancia, se narran los eventos que ilustran el cambio conductual del paciente a partir de la terapia. La situación final tiene lugar cuando el paciente, a través de la reconstrucción de su historia de vida, reconoce el evento traumático que lo llevó a iniciar el tratamiento terapéutico. Finalmente, la moralidad o evaluación final parece estar orientada a un comportamiento individual y subjetivo, ya que, luego de reconocer la experiencia traumática, el paciente logra tolerar lo que previamente sentía como insoportable.

El análisis microdiscursivo permitió comprobar en el texto la presencia de varios de los elementos lingüísticos que configuran coherente y cohesivamente la trama narrativa: (a) verbos de acción, (b) articulación de tiempos pasados que organizan jerárquicamente eventos y (c) conectores temporales, causales, consecutivos y de orden.

Los problemas de lectocomprensión detectados en este texto son variados. En primer lugar, la situación comunicativa plantea una relación asimétrica entre el emisor y el receptor, ya que nuestro lector no es el previsto inicialmente por el autor del texto. Por un lado, nuestros alumnos son lectores alóglotas insertos en un contexto exolingüe y por el otro, son receptores semi-legos de un texto dirigido a un experto.

Por otra parte, el lector de una historia clínica en lengua extranjera debe ser gramaticalmente competente para poder seguir el hilo conductor de las acciones que articulan las diferentes formas de tiempos pasados, además de ser capaz de identificar y comprender eficazmente conectores temporales, consecutivos, de causa y de orden y las ideas que éstos relacionan. Por último, los recursos de

cohesión, más específicamente la referencia pronominal, pueden causar ambigüedad sintáctica. Este hecho enfrenta al lector con el dilema de deducir cuál es el referente textual correcto.

En un corpus con fines pedagógicos, el texto analizado formaría parte del eje narrativo. A partir de su lectura, los alumnos podrían llevar a cabo tareas intermedias tendientes a la instrucción en los aspectos estructural, morfosintáctico y léxico del género historia de caso, para luego, analizar, por ejemplo, los síntomas del paciente haciendo referencia a los criterios establecidos por el DSM-IV²⁵ y, finalmente, proveer un diagnóstico apropiado. Este tipo de consignas de trabajo fomentaría la reflexión sobre las interrelaciones entre los niveles macro y micro textual y favorecería el procesamiento efectivo del contenido textual.

Conclusión

En síntesis, para compilar un corpus textual con fines pedagógicos proponemos analizar a) el contexto didáctico, b) las necesidades de los alumnos, c) los textos en los niveles macroestructural y microestructural, atendiendo a los tipos textuales, a los géneros de diferentes grados de especialidad y a los elementos del lenguaje que caracterizan a cada uno. Creemos que la sistematización de material didáctico realizada de este modo expondría al alumno a una muestra real de la lengua extranjera de especialidad.

Con este trabajo, pretendemos contribuir a la didáctica del inglés con fines específicos, aportando una propuesta metodológica para conformar un corpus textual con fines pedagógicos, que podría ser de utilidad para mejorar las prácticas de alfabetización académica en una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). "Les texts: types et prototypes". En Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- "Les texts: types et prototypes". En Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

²⁵ DSM-IV: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría.

- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2006). *Leer en lengua extranjera en la universidad: Marco teórico y transposición didáctica*. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Universidad Nacional de Tucumán.
- Dudley-Evans, T. y Saint John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Gomez de Enterría-Sanchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. (1993). "Some grammatical problems in scientific English". En M. Halliday y J. Martin, (Eds.), *Writing science: literacy and discursive power* (pp.69-85). London: University of Pittsburgh Press.
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning centred-approach*. Cambridge: CUP.
- Isenberg, H. (1983, 1987). "Cuestiones fundamentales de tipología textual". En Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones UBA.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Loffler-Laurian, A.M. (1983). "Typologie des discours scientifiques: deux approches". En Gomez de Enterría-Sanchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- Mayor-Serrano, B. (2007). "La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos". En *Panace@*. IX. Pp. 124-137.
- Sevilla, M. (2006). "Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 18. Pp. 295-314.
- Sevilla, M. y Sevilla, J. (2003). "Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional". En *Language Design*. Pp. 19-38.

CRIMEN Y ESCULTURA

PRETEXTOS PARA LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA

Nazarena Monsierra

Escuela Provincial de Enseñanza Técnica Nº 14

nazarena_monsierra@yahoo.com.ar

Efectos de una experiencia de capacitación en servicio

Cuando leí los fundamentos que los organizadores de estas Jornadas habían expuesto en la circular de difusión, sentí que yo tenía algo para compartir. Coincidió en que el intercambio de acciones realizadas entre los miembros de una comunidad disciplinar permite focalizar problemas y examinar críticamente los resultados. Por eso, escribir sobre lo ocurrido en el aula, volver sobre esa práctica, observarla en la distancia e intentar objetivarla (Carlino y Santana, 1996), me alentó y decidí participar de estas jornadas cuyos ejes temáticos se vinculan, además, con una experiencia de desarrollo profesional docente de la que participé hace unos años.

En aquella ocasión, la Universidad Nacional del Comahue convocó a las escuelas de nivel medio de Neuquén capital y propuso trabajar un eje del programa Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media. Participaba como asesora externa la Dra. Paula Carlino, investigadora del CONICET. La tarea a la que nos avocamos 115 docentes de nivel medio durante casi tres años estuvo orientada por los lineamientos metodológicos de la investigación-acción (Altrithcher *et al.*, 2002; Kemmis, 1993) y por las corrientes de reflexión que impulsan ocuparse de las prácticas de la lectura y la escritura en todos los espacios curriculares (Bazerman *et al.*, 2005).

Desde la coordinación general se propiciaron instancias formales para hacer pública esa tarea mediante la presentación de pósters en una jornada abierta, o de la elaboración de artículos que formaron parte de una publicación. Pero el impulso que da un trabajo compartido se va perdiendo si no se vuelve a iniciar otro en condiciones similares. Y eso me ocurrió. Lo que no perdí fue el interés por analizar mi práctica y mejorarla. Así que, animada por participar en estas jornadas decidí hacer girar la rueda de la comunicación de resultados de una secuencia didáctica que puse a prueba durante 2010.

Reconstrucción de contextos

Peldaño clave hacia un aprendizaje significativo

Estar en clases no es lo mismo que ir a clases. Esta última expresión tiene una connotación del lugar desde el cual partimos y del que conservamos alguna marca de identidad. Es un viaje desde el afuera hacia el adentro, desde el contexto sociocultural de cada uno, que se manifiesta y se relaciona con el grupo aula. Ir a clases implica llegar al aula con algo que ofrecer, poner en común y recibir. Pero,

¿qué ocurre cuando el afuera se convierte en lugar de conflicto? Sin dudas influye en los participantes de la clase y se reconoce en la falta de interés en alumnos y docentes o quizá en el descreimiento de docentes sobre su capacidad de propiciar aprendizajes significativos. Algo de eso sentí que ocurrió durante 2010 con un grupo de alumnos de segundo año del nivel medio en una escuela provincial de enseñanza técnica. Permítanme describir brevemente ese contexto cuyos efectos condicionó los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que soy parte como integrante del área de Lengua y literatura.

A pocos días del inicio de clases en Neuquén, se agudizó el conflicto producto de la falta de respuestas al reclamo del gremio docente relacionado con el mantenimiento de los edificios escolares, la demora en la asignación de horas cátedra en los cursos de creación, como también la ausencia de propuestas por aspectos salariales. La atención a esos problemas fue lenta, lo que provocó un ritmo irregular en el dictado de clases en las escuelas provinciales. Cuando las condiciones mejoraron y se regularizaron las clases, estábamos a fines de mayo. Era evidente que la situación había afectado la predisposición que todos necesitamos cuando de enseñar y aprender se trata, seamos docentes, alumnos o padres.

Como parte de las estrategias pedagógico-didácticas, puse énfasis en los materiales que facilitarían el encuentro del grupo con los conceptos y procedimientos propios del área, por eso confeccioné una selección de textos de estudio con conceptos claves en la asignatura Lengua y Literatura de segundo año reforzada con actividades. De ese modo se tejía ese año la relación docente, alumno, conocimiento. Los días de clase transcurridos se reflejaron en un informe que registró en el corte del primer trimestre la frase *sin calificar* para todos los alumnos de la escuela. En junio recibieron una nota conceptual por asignatura.

Lo cierto es que la espera del boletín de agosto para la primera calificación oficial era desoladora para todos. Quizá yo, como docente, tenía claro quiénes respondían a la propuesta, a pesar de las dificultades. Pero notaba también, que transcurríamos lánguidamente por el primer semestre y que necesitábamos algo que incentivara el interés por ir a clases.

Los temas del currículo en relación con el contexto

Durante el primer trimestre, había podido desarrollar algunos puntos de los contenidos programados, relacionados con el sistema de la lengua y con el discurso. Advertidos de que los textos presentan segmentos con distintos modos discursivos, secuencias o tramas, les propuse actividades de lectura a través de las cuales indagaran aspectos teóricos, y los identificaran en textos de tipo literario y no literario.

Los aspectos teóricos fueron abordados mediante la lectura de una selección de capítulos del libro de Marta Marín, *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Me pareció que esa bibliografía estaba en consonancia con sus saberes previos sobre el tema “narración”, y procuré complejizarlos con detalles de los rasgos lingüísticos y gramaticales.

Con el objetivo de contribuir, también, a desarrollar sus competencias discursivas, los alumnos incursionaron en tareas de escritura de invención que llevaran a la práctica algunas de las características del texto literario vinculadas con otras del sistema de la lengua, o con la normativa. Una selección de esas producciones está en la red Internet en el blog www.lepetylit.blogspot.com organizados por la consigna que los generó.

En otra instancia de lectura, profundizaron aspectos teóricos característicos de los textos literarios en diálogos de aula sobre la posibilidad que tiene la función poética de instaurar realidades que dependen de la palabra. Ahondamos en la actitud del lector que, sabiendo que lee una obra de creación ficcional, le otorga verosimilitud. Con tales conocimientos sobre lo literario abordaron la lectura de una selección de relatos policiales de enigma de autores como Conan Doyle, Agatha Christie y Chesterton, en las que se ejercitaron estrategias de comprensión como es la anticipación inicial o participar del descubrimiento del enigma. Por otro lado, identificaron en textos periodísticos, como la noticia y la crónica, los segmentos narrativos, el uso de los tiempos verbales y el tratamiento de la polifonía.

Así se sucedían las clases cuando una mañana de julio en el espacio informativo de una emisora regional escuché una noticia que me impactó: el único condenado por el triple crimen perpetrado en Cipolletti, Río Negro, en 1997, estaba a punto de quedar libre. El significado social que el hecho implicaba, despertó en mí un interés especial por dos razones: una, que el contenido curricular que estábamos trabajando se relacionaba con el ámbito periodístico; otra razón fue considerar significativos los detalles del contexto social al que pertenecemos, que imprime marcas como las que mencioné arriba y que pueden expresarse en una variedad de códigos.

La noticia

Llevar al aula los textos periodísticos que en 1997 relataban aquel crimen, me demandó una interesante tarea de lectura como fue la búsqueda en el archivo del diario Río Negro. Eso implicó regresar en el tiempo, hoja tras hoja hacia las ediciones del año '97. Había olvidado la fecha en que se produjo el crimen pero fue fácil reconocer la primera plana de aquella mañana de noviembre. Volver a leer esa noticia, casi quince años después, multiplicó su significación. Así que decidí incorporar al dossier de lecturas una copia de las nueve páginas de la sección policiales de la edición del miércoles 12 noviembre.

Reunidos en grupos pequeños, los alumnos iniciaban otra tarea de lectura con el pretexto de identificar los segmentos narrativos, descriptivos, y la presencia de polifonía. Pero mientras eso ocurría, los sorprendía la magnitud de los hechos que iban conociendo a través de la lectura y buscaban explicaciones en mí, dado que la noticia era regional y por ende inferían que yo conocía ese hecho. Por eso podía explicar algunos párrafos de su interés. Era imposible no emitir comentarios desde mi posición de testigo de lo que fue el contexto de redacción de esos textos. No cabe la menor duda de que la actividad ponía en tensión la interpretación y la fiabilidad atribuida al ámbito periodístico.

En esas condiciones, la lectura del texto se detenía cuando los alumnos requerían información adicional en la voz del docente. Desde ese lugar hablé del compromiso y acompañamiento que manifestó la comunidad, impactada por tal acontecimiento. Ratifiqué que los vecinos participaron de los rastillajes en los lugares en que las jóvenes fueron vistas por última vez, el malestar de quien encontró los signos del horror. Mi intervención procuraba plasmar el grado de sensibilidad que despertó en los habitantes de la región. Aquello, nos hacía ver claramente que todo relato tiene una intención; que un hecho puede variar según el relato de unos, u otros; de los testigos, o de los interesados en confundir; cómo la fragmentación de la información puede desfigurar los rasgos de un hecho y hacer de las víctimas, victimarios. Pero en esos días de 2010 otra noticia nos hacía testigos de la salida en libertad del autor material.

Así fue que llegamos a preguntarnos en esta unidad didáctica, cuyo eje era la narración, cómo incide el contexto en la elaboración de los textos. Cómo un delito y el enigma que lo envuelve, aparecen en la creación de un relato policial, o en una noticia. Cómo son asimilados con intenciones estéticas en la literatura o detallados con intención informativa en los textos periodísticos.

Además, al considerar que la frecuencia de estos hechos criminales es alta y que todos estamos expuestos a sus efectos, sentí pertinente reconstruir aquel contexto con los códigos que más lo reflejaran o complementaran. Por eso tomé la decisión de agregar otro tramo a la propuesta para aumentar el interés y la sensibilidad en el grupo. Así que bosquejé un plan de acciones para lograr una entrevista con el herrero artístico que construyó la escultura metálica de casi tres metros en memoria de las víctimas del triple crimen.

Interdisciplina: una alternativa de escritura entre lo posible y lo necesario

Ese estado de situación fue puesto en tensión a través de una pregunta: ¿Pueden integrarse conceptos de distintas áreas curriculares en una propuesta didáctica que trabaje la reconstrucción de contextos para propiciar un proceso de aprendizaje significativo?

En busca de respuestas, establecí contacto con el jefe del área Taller y le comuniqué la posibilidad de entrevistar a la persona que hizo la escultura en hierro y chapa en memoria de las víctimas del triple crimen de Cipolletti. El responsable del área Taller consideró pertinente vincular a la propuesta de Lengua y Literatura los contenidos curriculares del taller de Hojalatería de primer año y del taller de Construcciones metálicas de segundo año.

El encuentro con el jefe de taller no sólo favoreció la integración de asignaturas de segundo año, sino que integró, también, los alumnos de una sección de taller de primer año. La preocupación por aumentar el interés y la participación inició una sucesión de tareas de escritura extras que resultó solidaria con los procesos cognitivos en el área de Lengua y Literatura y de Taller. En definitiva, como dice Delia Lerner (2003):

Es posible articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido "actual" para los alumnos. Lo posible es generar

condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas.

Recordemos que esta secuencia didáctica había comenzado con la propuesta de lectura de relatos literarios del estilo policial de enigma, siguió con la lectura de aspectos teóricos referidos a comportamientos sociales relacionados con la comunicación, en la que lo lingüístico y discursivo es sólo una parte. En el último tramo se efectuó la entrevista al herrero artístico, constructor de la escultura en memoria de las víctimas.

Entre las variantes que ofrece el formato optamos por el tipo **entrevista de personalidad** que se desarrolló en tres etapas: una introducción descriptiva para la presentación del entrevistado; la segunda etapa de trama dialogal, en la que los interlocutores ejercieron roles diferenciados, uno en la función de expositor, otros formulando preguntas; por último, la etapa de cierre donde se destacaron aspectos de la entrevista. Esta actividad nos exigió escribir para diferentes ámbitos, finalidades y destinatarios. Así estructurada la secuencia final de la propuesta, mencionaré los textos que requirió cada etapa.

Durante la organización de la entrevista, la tarea de escritura consistió en la elaboración de **textos académicos**. Como fue la **planificación** de esta actividad inter área, la llamamos “Forjando imágenes para la memoria”. Esta incluye información sobre el entrevistado, sus destinatarios, responsable y colaboradores en la organización, además de un detalle de los contenidos curriculares de las áreas integradas. Por medio de **Cartas**, se efectuó la invitación al herrero, se informó y convocó a docentes de ambas áreas: Jefe de departamento, jefe de sección y maestros de enseñanza práctica de Hojalatería y Construcciones metálicas. Se propició un encuentro con el herrero en el lugar en que está emplazada la escultura y allí se obtuvieron imágenes de la escultura mediante cámara fotográfica que se mostraron el día de la entrevista en la escuela. Durante ese encuentro, respondió un **cuestionario** sobre los motivos del diseño, las herramientas y los materiales que usó.

El día que recibimos al invitado, se privilegió la oralidad aunque la escritura también se reflejó en la lectura en voz alta de la **Guía para el desarrollo de la entrevista**. Ésta incluyó la presentación del herrero mediante **currículum vitae** de los alumnos de las distintas secciones de taller. Luego, una alumna leyó **un relato** con la cronología de los hechos ocurridos en 1997 y la inminente salida en libertad del autor del triple crimen. Como centro de esta parte de la entrevista, el herrero dio una **charla** a alumnos, profesores, asesores pedagógicos y directivos. En ella, se refirió a la instancia en que fue contratado por la autora del diseño para que construyera una obra en memoria de las víctimas. Nombró y señaló en las imágenes del **Power point** las herramientas y elementos de seguridad que empleó. Respondió a las preguntas de **un cuestionario** que realizaron los Maestros de Enseñanza Práctica y los alumnos sobre el tipo de chapa, hierros y modo de empleo de algunas herramientas de lo cual tomaron **apuntes**.

Con la intención de profundizar la sensibilización, se pasó el audio de una canción del grupo Evanescence, "HELLO" de la que se leyó la traducción de un fragmento.

Finalizada la charla se le entregó al expositor un **Certificado de asistencia**.

En las distintas secuencias de la propuesta, los alumnos emprendieron tareas de escritura individual para evaluar los conocimientos adquiridos. Resolvieron consignas sobre aspectos teóricos y de aplicación en una **evaluación sumativa**, y en un **trabajo práctico**. Este último lo confeccioné en formato **folleto** para distribuir entre sus pliegues aspectos teóricos sobre crónica periodística, criterios de elaboración y de evaluación como también la consigna a resolver. Una instancia de trabajo grupal se destinó a la lectura de noticias sobre el triple crimen, la selección de datos y la escritura de un texto que refiriera el hecho en formato **crónica**.

Conclusión

En respuesta a la pregunta sobre la posibilidad de contextualizar e integrar áreas disciplinares diferentes, puedo afirmar que se experimentó en el grupo distintos niveles de expectativa, entusiasmo y participación; que a pesar del ritmo irregular de clases, en esta experiencia didáctica, alumnos y docentes fuimos incrementando, cada uno a su manera, el interés por el conocimiento de los temas del currículo. Así lo expresaron también los alumnos al finalizar el año lectivo, ya cerradas las notas. Más adelante reproduciré algunas apreciaciones. En cuanto a la participación de los docentes reconozco que fue variada: unos lo hicieron desde la organización, como responsables de los recursos técnicos para disponer en el aula de micrófono, equipo de sonido y reproductor de recursos audiovisuales; otros, desde el dominio de los contenidos de su disciplina y función consideraron que la actividad compartida ayudó a los alumnos a integrar sus propios aprendizajes.

Quedan por revisar aspectos que tienen que ver con la conexión de estas acciones con marcos teóricos más explícitos en un intercambio y debate institucional. Asimismo, creo que la actividad fortaleció las relaciones formales de escritura de circulación institucional con intención comunicativa. Así ocurrió durante el último tramo de la propuesta en ocasión de la entrevista. En esos textos contamos once formatos de distinta complejidad como lo son el proyecto de actividad inter área, las cartas, el currículum vitae, el folleto, el certificado de asistencia, además de los de carácter audiovisual.

La valoración de los alumnos sobre la propuesta anual de Lengua y Literatura tuvo lugar a mediados de noviembre de 2010, GSIA dijo "me pareció favorable un cuadernillo con contenidos y actividades (...) la actividad del triple asesinato me permitió enterarme y darme cuenta de que fue espeluznante". Martín expresó "para aprender algo útil, importó el hecho de explicar en las clases y asignar tareas para practicar y facilitar su comprensión". "La dificultad más grande fue interpretar la visita del herrero, ya que se debía pasar de la interpretación de teoría a la práctica, lo cual es también de gran ayuda". Mariel nos contó que la visita del hombre que hizo la escultura, le permitió aprender otros usos de las

herramientas del taller. Y que “si no hay clases, el uso de un cuadernillo ayuda a organizarse y a hacer las actividades” Lisandro fue claro al decir: “La actividad de la crónica del diario RIO NEGRO me permitió conocer mejor la realidad de todos los días”, otros rescataron como obstáculo los temas de normativa o lectura de textos extensos.

Por último, en lo personal, siento que escribir sobre lo que ocurrió afuera y adentro del aula, desarrolla una actitud reflexiva sobre mis prácticas. Comunicarla, además, me incorpora a la comunidad disciplinar y mantiene alto el entusiasmo que necesito para ir a clase.

Bibliografía

- Carlino, P. y Santana, D. (1996) “Las coordinadoras cuentan”. En Carlino, P. y Santana, D. (coordinadoras) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Carlino, P (2009). “Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum” en *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Carlino, P y Martínez, S (coordinadoras). Neuquén: Educo.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: FCE
- Marin, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Ciudad de Buenos Aires: AIQUE. Edición actualizada.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Leer y escribir a través del curriculum*. Barcelona: Ice-Horsori.

CUESTIONES GRAMATICALES EN PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EL PAPEL DEL SINTAGMA

Patricia Supisiche

Universidad Nacional de Villa María

psupisiche@gmail.com

Introducción

En este trabajo indagamos la información gramatical, que está dispersa en las teorías gramaticales y, más fragmentariamente, en teorías texto-discursivas, lo que exige la revisión de las teorías gramaticales en términos, conceptos y categorizaciones que pueden nutrir prácticas discursivas concretas. Por otro lado, las teorías discursivo-textuales toman algunos fenómenos gramaticales –cohesión, anáfora, coherencia y otros–, pero, en sentido amplio, no remiten al aspecto gramatical que las mismas implican. En este contexto y sobre la base de postular una relación bidireccional entre gramática y discurso, examinamos los alcances y proyecciones de la noción de sintagma en prácticas discursivas sobre el supuesto de que permite vincular información sintáctica, semántica y discursiva, como es el caso de la delimitación de tipos de sintagmas y participantes de procesos, mecanismos de contextualización discursiva, entre otros. Respecto de la Gramática, asumimos la posición de Halliday (1994) respecto de su papel –o del sistema– en una teoría del lenguaje en general, en el análisis de los discursos y en la enseñanza en particular, que debe estar vinculada con el texto. Siguiendo a Riestra, consideramos que el abordaje gramatical debe estar contextualizado en tipos de discursos (Riestra, 2009; Bronckart, 2003). De Riestra adoptamos también lineamientos metodológicos, orientados en una secuencia que, desde el uso, se remonta al sentido y a la forma. El corpus está constituido por fragmentos (Jäger, 2003) de discursos periodísticos por tratarse de tipos de discursos significativos, breves y de menor complejidad, que permiten examinar profundamente estructuras gramaticales. Además analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado a través de formas gramaticales (Fairclough, 1989).

Nociones de sintagma y conceptos asociados han constituido una temática recurrente en la historia reciente de la indagación gramatical, precisamente por su carácter básico y estructural en la conformación de toda lengua o lenguaje, por su naturaleza transversal ya que atraviesa los distintos niveles de la investigación lingüística como morfológico, sintáctico, léxico y semántico y permite acceder, según cada línea teórica, a la constitución de los componentes del lenguaje.

Sin embargo, esta temática está supuesta en el sentido de que no siempre se considera la noción de núcleo, complementos y adjuntos, los límites de cada ‘caja’. Por nuestra parte, sostenemos que resulta fundamental en los procesos de producción y comprensión textuales, por lo que sería deseable centrarse en su estudio y consideración para el análisis de discursos de prensa, por ejemplo, a fin de articular en la enseñanza de la Lengua materna, algunos contenidos que sostienen el lenguaje desde su materialidad básica como la información morfológica, sintáctica y semántica que consideramos centrales porque, por ser

constituyentes de los discursos, es conveniente que sean transferidos a prácticas discursivas de comprensión y producción de textos.

En este trabajo examinamos sistemáticamente la noción de sintagma en sí y el aporte que supone su dominio, partiendo del supuesto de que el sintagma, más allá de su configuración estructural, aporta información de naturaleza sintáctica, semántica y discursiva. Si bien es un concepto de naturaleza estructural, tienen incidencia en otros niveles o planos, con lo que se ratificaría la idea de lenguaje como interface de información sintáctica, semántica y discursiva.

1) Sistematización teórica

El sintagma es una combinación de morfemas o unidad mínima formada por dos o más morfemas. Es una noción que delimita a palabra, definida morfológicamente como sintagma que contiene raíces, afijos. También equivale a frase, que consta de, al menos, dos palabras. Es una sucesión coherente de palabras con autonomía sintáctica. Es un término reciente de la Lingüística Estructural, acuñado por Saussure, para quien sintagma es cualquier combinación de elementos en el eje sintagmático. En el cuarto nivel se halla la oración, nivel en el que combinan los sintagmas, al menos dos.

En un sentido estricto, sintagma es cualquier secuencia de morfemas conexos. Una palabra es un sintagma y una oración también lo es. Sin embargo, se acostumbra a reservar el término sintagma para secuencias de palabras conexas que no poseen estructura oracional, es decir, para las unidades de nivel superior a la palabra e inferior a la oración. Es una unidad, una serie o conjunto de palabras ordenadas en torno a una de ellas que funciona como núcleo y es la que le da el nombre específico al sintagma.

En la tendencia norteamericana, Bloomfield (1933), ha hablado de construcción, que son determinadas estructuras recurrentes de tipo (sucesivo, simultáneo o sustitutivo). La construcción de una forma libre en un sintagma es una construcción sintáctica, que son construcciones en las que los Constituyentes Inmediatos no son formas ligadas. Un punto a destacar es que la construcción es una combinación de formas en otra más compleja. Lo determinante no es la sucesión sino la RELACIÓN.

Hernanz – Bruckart (1987), desde una perspectiva Generativa, delimitan el sintagma como el grado máximo de proyección de un núcleo. Hay cuatro o cinco tipos básicos de sintagma: Nominal, Verbal, Preposicional, Adjetivo. En este modelo, todos los sintagmas son endocéntricos, a diferencia de la lingüística estructural que sostiene que no puede haber proyección máxima sin complementos, por lo que SP y O son sintagmas exocéntricos; es decir, sin núcleo.

Los fundamentos básicos de la existencia de los sintagmas se hallan estrechamente relacionados con la derivación de la estructura sintagmática, que exige el agrupamiento de piezas léxicas en constituyentes o la segmentación del enunciado en unidades menores o grupos de palabras, cada una de las cuales tiene significación estructural. No existe correspondencia biunívoca entre cada unidad estructural de la oración y el papel semántico que le corresponde; es decir, el

comportamiento de las unidades sintácticas no está determinado por el significado sino por las propiedades estructurales. Por ejemplo, un predicado (noción semántica) puede realizarse por un SV, Sad. Además, los constituyentes oracionales ya segmentados deben ser etiquetados, lo que equivale a decir, identificados en función de la pieza léxica que les sirve de núcleo. El etiquetado sintáctico exige el reconocimiento de categorías gramaticales, lo que permite:

- a) La determinación del papel que cumple en oración (sujeto, objeto).
- b) La interpretación semántica o el papel temático.

Siguiendo con la perspectiva generativa, Di Tullio (1997) destaca la noción de estructura interna, que se aplica a la Oración y que también caracteriza a distintas unidades. Todos los sintagmas tienen núcleos, es decir, son endocéntricos.

El núcleo es un elemento obligatorio del sintagma. Para otros, el núcleo es el constituyente que determina la índole categorial de todos los sintagmas. Todas las construcciones son endocéntricas, cualquiera sea su categoría y complejidad.

En todo sintagma se encuentran los siguientes elementos internos:

- a. Complementos: seleccionados por el núcleo.
- b. Palabras gramaticales a la izquierda: determinantes, cuantificadores, adverbios de grado: especificadores.
- c. Modificadores o adjuntos: no pueden coordinarse con complementos. Se ubican a otro nivel estructural.

Es muy importante destacar que la categoría de una palabra o construcción no depende del contexto sino de sus propiedades intrínsecas. Su asignación categorial le es inherente por su estructura interna, la información categorial concierne a clases de formas que pueden aparecer en un cierto contexto; es decir, una clase establecida a partir de relaciones paradigmáticas.

Kovacci, ubicada en una línea estructural-funcional, (1976) habla de construcción en el marco de las funciones sintácticas, que son terminales de relaciones contraídas LINEALMENTE en determinado contexto (oración, construcción). Las funciones se llenan con palabras o construcciones. Las relaciones que permiten definir las funciones se establecen en construcciones endocéntricas, exocéntricas y adjuntas y en el sistema del régimen verbal.

Agrega que las palabras forman construcciones o sintagmas CUANDO se combinan según ciertas relaciones que guardan entre sí y con la construcción.

También incorporamos los aportes de Moreno Cabrera (1991), quien habla de relaciones sintagmáticas o relaciones de dependencia, que son aquellas que contraen elementos que coaparecen en las expresiones lingüísticas. Distingue entre relaciones de contigüidad y relaciones sintagmáticas. Sin embargo, hay tendencia a que en las lenguas las relaciones sintagmáticas coincidan con la cercanía. Y el autor establece el principio de la contigüidad sintagmática: *“Los elementos relacionados sintagmáticamente presentan tendencia en las lenguas del mundo a aparecer contiguos”* (80).

Una temática asociada a sintagma es la de Constituyentes Inmediatos, definidos por Moreno Cabrera como agrupación de elementos que contraen relación

sintagmática en una expresión compleja, ya sea fonológica, morfológica, sintáctica y semántica.

Por razones de espacio, sólo ofreceremos una síntesis del abordaje de esta temática desde diferentes perspectivas.

La noción de sintagma, su delimitación y el lugar que ocupa en las distintas vertientes permite también diferenciar las diferentes perspectivas lingüístico-gramaticales. Por ejemplo, en el distribucionalismo, la distribución en el sintagma permite la constitución del paradigma, mientras que la Gramática Generativa modeliza sólo el eje sintagmático. Para la Gramática estructural (analítica), el inventario constituye el fin de la descripción lingüística y lo sintagmático es un auxiliar para la segmentación y la clasificación. El aporte de la teoría de los CI se sintetiza en que sistematiza formulaciones tradicionales. La oración, por más compleja que sea, es una construcción jerarquizada de elementos incrustados unos en otros, en forma de pirámide. Se lleva la división de la oración hasta sus últimos elementos, los morfemas, mientras que el análisis tradicional se quedaba en la palabra. Por el procedimiento se establecen clases paradigmáticas para todos los elementos lingüísticos. El método es muy empleado, inclusive por los generativistas: nociones de eje paradigmático y sintagmático siguen siendo válidas. Los elementos se agrupan en clases (paradigmas) y cada elemento se combina con otro para formar oraciones.

Al contrario, en la Gramática Generativa (sintética), los paradigmas son auxiliares para el material de lo sintagmático. La Gramática Generativa traduce el paso de un orden sintagmático conceptual a un orden sintagmático lingüístico. Lo virtual adquiere una dimensión dinámica: mecanismo generativo.

El énfasis puesto en lo sintagmático/paradigmático determina las relaciones actual/virtual. En la Gramática Estructural, la lengua es resultado del análisis del texto, lo sintagmático (el habla) se divide en invariantes (paradigmas).

En Saussure, Hjelmslev, Halliday y Chomsky, aunque con diferencias internas, el eje sintagmático o el sintagma tiene que ver con propiedades inherentes al lenguaje y a la lengua, mientras que en el distribucionalismo, lo sintagmático se sitúa en el ámbito del 'procedimiento': es un método para la elaboración de la estructura de una lengua.

Otra diferencia que podemos hacer notar es que tanto para Saussure como para Hjelmslev, el sintagma y el paradigma son aspectos constitutivos del lenguaje; en el distribucionalismo, el énfasis se ubica en el sintagma, mientras que en la Gramática Sistémico-Funcional, la propia definición de lenguaje como recurso o sistema de opciones, da cuenta de la primacía del paradigma.

2) Análisis

Habiendo delimitado y caracterizado teóricamente la noción de sintagma y sus equivalentes, nos introducimos en nuestro objeto de estudio específico, que consiste en considerar esa noción y su incidencia en prácticas discursivas, considerando aquí la dimensión de la comprensión de un discurso de prensa.

Otro aspecto que resulta central es la consideración del corpus de trabajo. En ese sentido, consideramos fundamental reflexionar acerca de la 'significatividad' del material, como así también su extensión y complejidad. Especialmente es recomendable emplear discursos periodísticos breves a fin de poder examinar en profundidad las estructuras gramaticales. Además y como una toma de posición, el género periodístico, titulares por ejemplo, primero ponen en contacto a los estudiantes con información de actualidad; en tal sentido, permitirían un proceso de 'contextualización' de los estudiantes. Segundo, analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado.

Para el relevamiento del corpus, en un primer momento trabajamos con titulares referidos a los episodios de Villa Soldati durante el 09/12/2010 al 12/12/2010 en ediciones de tapa de *Página 12*, *Clarín*, *Nación* y *Tiempo Argentino*. De la totalidad relevada realizamos otra selección, guiados por criterios tales como:

- a. Extensión del titular en términos de cantidad de palabras y frases. Fueron descartados titulares con un solo sintagma.
- b. Representatividad: al menos un medio y un día.
- c. Presencia de juntura –opcional-.

Sin embargo, debimos realizar otra operación de recorte por razones de espacio, por lo que ilustramos la mecánica de trabajo con un solo titular.

Respecto de la opción de trabajar con titulares, se trata de fragmentos discursivos que abordan un determinado tema (Jäger; 2003).

El análisis consta de los siguientes momentos:

- 1) Consideración de la estructura de sintagmas. Reconocimiento y división en constituyentes. Los aspectos que se consideran son:
 - a. Criterios de comparabilidad de construcciones.
 - b. Rasgos suprasegmentales: entonación, pausas.
 - c. Libertad de aparición.
 - d. Conmutación.

Los procedimientos incluyen operaciones de segmentación y sustitución y se eligen las divisiones que permitan una separación en segmentos "*independientes al máximo*".

- 2) Descripción sintáctica: el núcleo puede exigir una posición sintáctica subcategorizada.
- 3) Descripción semántica: en un sintagma el complemento especifica el subtipo de entidad de los denotados por el núcleo; el complemento restringe semánticamente al núcleo.
- 4) Valor discursivo de los sintagmas.

4.1- Estructura de Sintagmas

Tras el discurso xenófobo de Macri: más violencia, un muerto y tres heridos

Tras el discurso xenófobo de Macri// más violencia, un muerto y tres heridos

Tras// el discurso xenófobo de Macri// más violencia// un muerto //y// tres
heridos

el discurso xenófobo //de Macri// más violencia// un muerto //y// tres heridos

el discurso// xenófobo// de Macri: más// violencia// un// muerto// y //tres//
heridos

el //discurso xenófobo

4.2- Descripción sintáctica

El titular puede describirse en seis niveles de jerarquización y consta de un SO que en el estructuralismo puede ser considerado de Predicado No verbal, lo que determinaría una partición en dos elementos: SP//SSNN. Los dos puntos están indicando esta partición en enfrentamiento e indica la omisión del verbo.

El SP ocupa una posición temática (DEFINIR) y a su vez contiene:

SP1: tras.....: SN1

SN1: el discurso.....: SP2

SN1: el discurso...: SA1: xenófobo

SN1: el.....: especificador.

SP2: de Macri: SN2

SN2: Macri

En cuanto a los SSNN enfrentados, tenemos:

SN3: más violencia: especificador

SN4: un muerto: especificador.

SN5: tres heridos: SA2.

SN5: especificador

4.3- Descripción semántica

El SP1 tema presenta un valor temporal de anterioridad con matiz causal, seguido de una serie de tres sintagmas nominales coordinados que presenta el valor discursivo de consecuencia y que asume el rol temático de tema. Para asignar este rol, debemos reponer un verbo elidido que puede ser 'hay', 'se registra', que selecciona como complementos estos SSNN.

Hay otros dos sintagmas relevantes, como el SA1 (xenófobo); se trata de un complemento de un SN1 que es especificado de 'discurso'. El otro SN2 Macri especifica el agente que depende del SN1 'discurso' que es deverbal.

4.4- Valor discursivo

El titular analizado, respetando la normativa de redacción de titulares en términos de brevedad, presenta 'densidad discursiva'. La causa se encuentra tematizada. En ella se atribuyen calificaciones de xenofobia al responsable del discurso, Macri, que da pie a la coordinación de tres temas, todos ellos con valor disfórico o negativo que funcionan, además, como consecuencia de la acción disfórica del agente mencionado.

En una descripción gramatical estricta o formal o distribucional, no se tendría en cuenta el papel causal del SP1, el valor disfórico de los SSNN3, 4 y 5, como tampoco la calificación que expresa el SA1 xenófobo o su papel de agente.

En el titular, las piezas claves semántico-discursivas aparecen en sintagmas dependientes sintáctica y semánticamente y discursivamente relevantes: como es el caso Xenófobo como una propiedad del actor; de Macri con el rol de agente. Desde un punto de vista más global, los adjuntos o periféricos pueden ser relevantes discursivamente, como es el caso del SP1 con valor causal.

Conclusiones

La noción de sintagma permite examinar la estructura de una construcción y considerar la diferente jerarquía de las unidades; además, por su exigencia de 'divisibilidad', agrupamiento y presencia de núcleo, conduce a un análisis exhaustivo de las formas lingüísticas.

Por la delimitación del núcleo, podemos acceder a participantes de los eventos, por ejemplo, y realizar una lectura texto-discursiva. Por la divisibilidad y el agrupamiento, en consonancia con las junturas, podemos contribuir al mejoramiento del empleo de los signos de puntuación, al poder delimitar los límites de las relaciones sintáctico-semánticas; también podremos diferenciar argumentos exigidos por el núcleo -complementos- de aquellos periféricos, que pueden tener incidencia discursiva.

El análisis lineal del estructuralismo poco dice acerca del sintagma como estructura discursiva; el generativismo nos ofrece el esquema virtual que está en la base de la gramaticalidad de las oraciones o del conocimiento intuitivo del hablante respecto de la gramaticalidad de las oraciones. En esta oportunidad, estamos planteando la necesidad de retomar conceptos metodológicos de la Gramática, lo que implica relacionar información sintáctica y semántica; y considerar, a la vez, cómo ese andamiaje nos conduce al sentido de las 'oraciones', sentido que es mucho más que el significado de la oración.

Mientras el significado tiene que ver con el valor de las unidades sintácticas y semánticas, el sentido se ubica en el nivel de las articulaciones como un sistema de opciones. Se trata de ver la frase desde una perspectiva sintáctico-semántica, en términos de relaciones y exigencias. Pero también de considerar simultáneamente la jerarquía discursiva.

Es cierto que el análisis gramatical aislado quizás no pueda dar cuenta de este fenómeno pero tampoco podrá hacerlo el análisis del discurso sin el andamiaje que ofrece, en este caso, la noción de sintagma, que termina operando como un pretexto para el acceso al sentido, objetivo sin el cual toda práctica áulica de Lengua se torna irrelevante

Por último, creemos oportuno señalar que, siguiendo a Riestra (2009), hemos querido mirar las prácticas discursivas desde la Gramática, para lo que hemos optado por concentrarnos en un fenómeno lingüístico; identificar su forma, considerar su función y atender al significado; esquemáticamente, ese orden sería el siguiente:

a) Momentos Previos:

- a) Selección de la unidad gramatical.
- b) Selección del género discursivo.

b) Momento central:

- a) Reflexiones en torno al género discursivo. (USO)
- b) Regularidades morfo-sintáctico-semánticas de la unidad seleccionada (FORMA).
- c) Peculiaridades de las formas en el género.
- d) Sentido de las formas en el género. Sentido del género por las forma (SENTIDO).

Referencias bibliográficas

- Bloomfield, L. (1964) *Lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría*. Madrid: Aguilar.
- (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Di Tullio, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Gleason, H.R. (1970) *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid: Espasa Calpe.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1994) *A Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en WODAK, R. – MEYER, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Cabrera, J.C. (1990) *Fundamentos de Sintaxis General*. Madrid: Síntesis.
- Riestra, D. (2009) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en Revista *Estudios*

Linguísticos/Linguistic Studies nº3. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
Saussure, F. (1961) *Curso de lingüística general*. Losada: Buenos Aires.
Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Documentos electrónicos

<http://tiempo.elargentino.com/ediciones/2010-12-10/notas>, obtenido en la Red Mundial el 12/12/2010.

DE LA ESCRITURA CONTINUA A LA ESCRITURA ELECTRÓNICA. EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PUNTUACIÓN EN RELACIÓN A LOS MODOS DE COGNICIÓN Y PERCEPCIÓN PUESTOS EN JUEGO EN CONTEXTOS HISTÓRICO-DISCURSIVOS CONCRETOS

Gregorio Piechocki

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de La Plata
gregoriopiechocki@yahoo.com.ar

Fundamentación y metodología

La intención de este trabajo es pensar los vínculos e influencias de la escritura electrónica en la alfabetización y en la escritura en géneros académicos.

Abordar la historia de la puntuación en una ponencia supone una dificultad obvia: su extensión y enorme heterogeneidad de problemas que supone. La intención de este trabajo es pensar el presente de la puntuación, pero para ello comenzaremos analizando, sobre todo, los factores complejos que intervinieron de un modo u otro en la evolución del sistema de puntuación en los textos de la Edad Media. Una vez hecho esto, nos centraremos brevemente en el momento actual y haremos una comparación con la escritura medieval, no con el objetivo de reducir el presente al pasado sino de proponer categorías que aporten a futuras investigaciones interdisciplinarias que realicen una lectura histórica de uno de los subsistemas formales de la lengua como el de la puntuación; desarrollo directamente ligado al devenir histórico de las tecnologías de la información y determinado por procesos sociales y culturales complejos.

La puntuación medieval: entre la puntuación con fines retóricos y la escritura continua

El sistema de puntuación occidental tiene su origen en Grecia, pero es sabido que se remonta a herencias culturales anteriores, como la escritura cuneiforme de los cretenses²⁶. En primer lugar, las más antiguas inscripciones griegas manifiestan el hábito de separar gráficamente las palabras mediante el interpunto.²⁷ Además los griegos desarrollaron dos pausas correctamente delineadas: la *distinctio*, y la *subdistinctio*.²⁸

²⁶ Esto lo muestra el disco de Phaistos (c. 1700 a.c.)

²⁷ Aunque el interpunto no era propiamente un signo de puntuación, era una ayuda considerable en la legibilidad de la página.

²⁸ Este sistema binario fue desarrollado por la escuela de Alejandría.

Sin embargo, en la Grecia clásica (siglo V A.C) se abandonan estos signos; así la escritura se volvió una línea continua, ininterrumpida: la *scripta continua*.

Los latinos, herederos de la tradición griega sobre la puntuación, experimentaron el mismo declive del sistema en el lapso que va desde el inicio del siglo I D.C hasta los últimos años del mismo siglo. Un agudo historiador de la puntuación como Sergio Cortés (2000) se sorprende por esta similitud entre la cultura griega y latina e inquiriere sus motivaciones.

La gran mayoría de los historiadores de la escritura coinciden en que la explicación puede residir en el valor que tuvo, en determinados períodos, la lectura en voz alta, tanto para la sociedad griega como para la latina. Este alto valor social del lenguaje oral (oralidad donde por cierto puede desarrollarse plenamente la retórica) está interrelacionado con las condiciones de producción y recepción del texto escrito medieval; todo lo cual puede explicar la debilidad de su sistema de puntuación. Estas condiciones son básicamente cinco:

a) Texto: El manuscrito medieval es único y es costoso. Su soporte es, primero, el rollo, luego el códice.

b) Autor: el autor medieval dicta el texto; al momento de dictarlo, se guía y estructura su mensaje por premisas fundamentalmente memorísticas y retóricas. Tan sólo a veces agrega correcciones a su trabajo, o hace comentarios marginales al trabajo de algún otro. Hasta el s. V D.C, este “autor”²⁹ no firma.

c) Editor/productor: En la edad media coinciden: el notario o escriba copia y transcribe de manera mecánica. El texto es producido y editado muchas veces en la instancia del dictado. Otras veces, los monjes copiaban textos en silencio.

d) Lector: Eran expertos, profesionales con alto grado de competencia, tanto los que practicaban la lectura pública como los que leían en silencio. Los lectores conformaban una minoría social compuesta por miembros de las instituciones religiosas y de poder que pertenecían a los altos estratos sociales y que eran el único sector alfabetizado.³⁰

e) Educación/alfabetización:

Mediavilla (2000:15) explica que en las escuelas latinas, los alumnos puntuaban los textos que habían de leer después en voz alta, y el orador preparaba

²⁹ Por cuestiones de espacio no problematizaremos el discutible carácter de “autor” de los textos medievales

³⁰ Emilia Ferreiro (1997: 6-7) señala que “una actitud elitista estaría en la base de este deseo de dificultar el acceso al texto”. Pero sobre todo subraya la interpretación distinta de Parkes (1992) para quien los lectores medievales preferían un texto *no marcado*, frente al cual la competencia del lector se manifestaba más plenamente. La autora agrega: “(...) un texto con separadores (incluida la puntuación) indica al lector qué es lo que debe procesar junto (porque forma parte de una misma unidad) y lo que debe procesar aparte. El texto *no marcado* expresa la confianza hacia el lector, hacia su inteligencia para restituir la significación del original.”

adecuadamente el texto para luego leerlo correctamente frente al público. Esta práctica ligada al origen de la puntuación se llamaba *praelectio*.

Por otra parte, en la educación antigua, la tradición de las gramáticas fue una herramienta importante para la educación de lectores de la escritura continua, como explica Malcolm Parkes (en Cavallo y Cartier, 1997): “los gramáticos medievales definen los signos de puntuación mediante argumentos estructurales, semánticos y retóricos”.

En efecto, la escritura continua que luego dominó los textos medievales tenía la tendencia a omitir los intervalos para promover la representación oral. En el mundo latino, el texto escrito era algo asimilable a una *partitura* para ser ejecutada en la lectura oral. Era el lector quien debía establecer la segmentación entre oraciones, frases y palabras. Las pausas semánticas, lógicas o rítmicas no aparecían en el momento de la producción de un texto sino en el momento de la lectura. De este modo el lector antiguo tenía presente la futura declamación expresiva, mediante una pronunciación que requería un texto segmentado en pausas.

De la escritura continua al sistema de puntuación: el cristianismo medieval y los principales factores sociales del desarrollo del sistema de puntuación

Para San Agustín la puntuación permitía hacer menos ambigua la sagrada escritura: lo que en sentido general se desarrolla en la Edad Media cristiana es la importancia de la puntuación para la escritura, ya que ésta permitía determinar con más exactitud el sentido de las expresiones: de lo contrario, el riesgo de esa ambigüedad era la falsa interpretación de los textos sagrados.

Sobre este punto Cortés (2000: 21) señala que el cristianismo otorgó, tanto a la lectura en voz alta como a la puntuación, una importancia extraordinaria. Además de continuar con la formación de lectores expertos, procedió a puntuar los textos litúrgicos y todos aquellos textos destinados a ser leídos en voz alta; de este modo, desde el siglo VII D.C. se desarrolla y complejiza cada vez más el sistema de puntuación.

Pero además hay dos hechos socio-lingüísticos de gran envergadura que determinan el desarrollo de la puntuación:

- 1) El encuentro de la biblia con lectores y escribas de otras lenguas en el siglo VI D.C.
- 2) La separación, hacia el final del siglo VIII D.C., entre el latín y las lenguas romances.

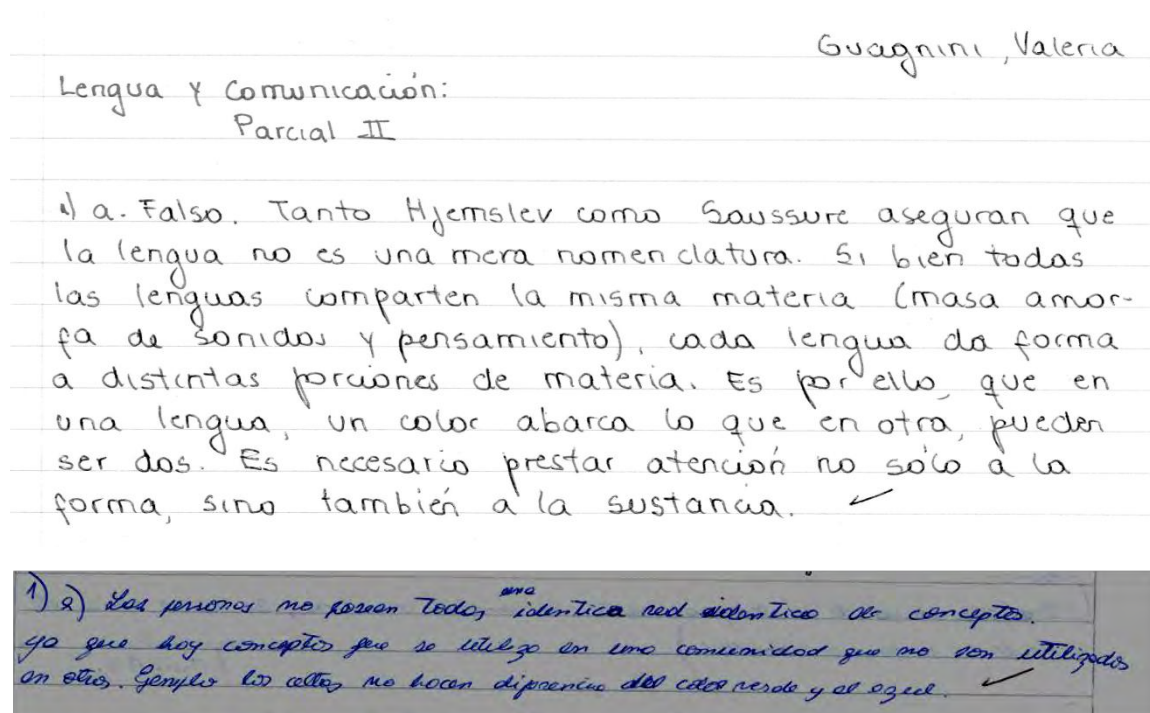
Sobre este último punto es interesante subrayar que, mientras las lenguas vulgares descansaron en un sistema oral al que sólo más tarde se agregó la escritura, el latín se convirtió paralelamente en la lengua de la escritura “que carecía de referencia directa a alguna lengua viva y cuyas transformaciones por tanto ya no provenían del plano morfosintáctico” (Cortés, 2000: 18). De este modo, la relación entre sistema gráfico y sistema oral quedó invertida: la escritura dejó de ser una transcripción más o menos literal de la actividad fonética y se convirtió en una producción autónoma.

Con la llegada de la imprenta, por cuestiones de extensión diremos que los textos impresos retomaron gran parte de la puntuación manuscrita ya que los editores reconocían en ella una cierta coherencia y sistematicidad.

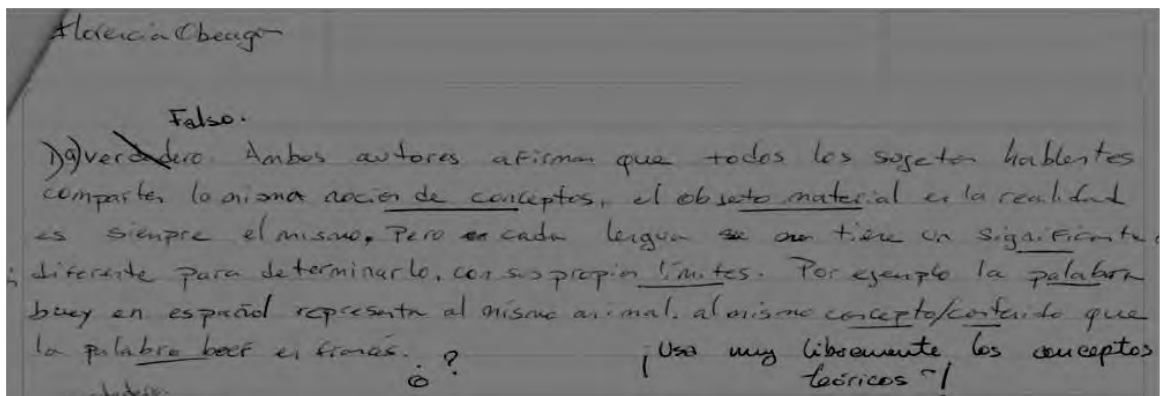
Algunas consideraciones sobre el presente de la puntuación. La influencia de la escritura electrónica sobre el sistema de puntuación

El análisis de la puntuación en un grupo de exámenes escritos realizados por los alumnos de una de las materias introductorias al área lingüística³¹, hace evidentes dos aspectos generales: a) por un lado, que los jóvenes ingresantes muchas veces no poseen un grado de competencia acabado del sistema de puntuación al menos en los requerimientos propios del género académico, y b) que los estudiantes usualmente realizan usos sub-especificados y agramaticales del sistema de puntuación.

Presentamos los siguientes casos:



³¹ La presente ponencia es un aporte al proyecto de investigación: "La puntuación como dispositivo conectivo. Una perspectiva lingüístico-cognitiva para el estudio de la conexión en textos académicos escritos." Fahce, UNLP.



Ejemplo (1), (2) y (3) Consigna. Indicar la pertinencia (verdad o falsedad) de las siguientes afirmaciones, fundamentando tus apreciaciones con argumentos tomados del marco teórico desarrollado en clases de trabajos prácticos. A- Tanto Saussure como Hjelmslev afirman que todos los miembros de la especie compartimos una red idéntica de conceptos, aunque los designamos con rótulos diferentes en cada una de las lenguas naturales.

Así, en el texto que presentamos como ejemplo (1) se constata el empleo no normado de la coma en la anteúltima oración. Hay un exceso de marcación: allí las pausas cortas regulares señaladas con las comas dividen el cúmulo de oraciones breves obturando la posibilidad de “dar solución interpretativa” a la distribución activada por el conector en la frase final. Además, al principio de la misma oración, el marcador discursivo con sentido consecutivo también sufre la obturación de su solución semántica debido a la coma antepuesta al nexa.

En el texto del ejemplo (2) se advierte la refuncionalización del punto seguido con función similar a la coma, aunque no se presenta una correlación funcional con el uso normado del segundo punto seguido. Por otra parte, en la última oración se constata la ausencia de una coma o los dos puntos que “anuncien” o introduzcan la ejemplificación. El lector entonces es el encargado de colegir distancia semántica entre los bloques conceptuales no distinguidos por signo alguno.

En el texto del ejemplo (3), en la primera oración de la respuesta vemos que hay dos fragmentos continuados sin solución de continuidad. Estamos ante un caso de polipartición producida por la puntuación, fenómeno explicado por Cucatto (2000: 60), como la acumulación de contenido mental que no se puede configurar o “llevar a palabras”.

Andrea Cucatto (2000: 61) describió agudamente los fenómenos observados en estos exámenes:

La acumulación, la fragmentación y la fuerte espacialización de los contenidos que se exhiben a través de la puntuación escenifican estrategias propias del lenguaje oral y estrategias visuales características del lenguaje multimedial e hipermedial, y deja al desnudo un pensamiento oportunista, errático, que no distingue jerarquías, en el que se reconoce un exceso de carga semántico-pragmática y, consecuentemente, un exceso de costo cognitivo, con poca injerencia de la memoria de largo plazo, y una fuerte influencia de la memoria de corto plazo y de estados mentales operativos y ejecutivos como la atención, la intención, las creencias y, sobre todo, la emoción (...).

Siguiendo estos lineamientos, considero que la influencia de la escritura electrónica³² es crucial para entender los movimientos conceptuales evidenciados en el uso de la puntuación sub-especificada y no normada de los alumnos. La enorme expansión social de la práctica de la escritura electrónica y su gradual inserción en la vida cotidiana hace pensar que los sistemas de puntuación en el lenguaje multimedial e hipermedial tienen una influencia sobre la práctica de la puntuación en contextos institucionales formales como las universidades. Respecto a esto, es indudable que la práctica cotidiana de la escritura electrónica – el correo electrónico, el chat, los mensajes de texto, etc.,- elude radicalmente la norma ortográfica y la puntuación con harta frecuencia. Esta influencia de la escritura electrónica sobre la escritura del género académico se manifiesta en el uso indiscriminado de signos de puntuación, en los usos no normados que carecen de sistematicidad y dificultan los movimientos conceptuales indispensables a la cohesión y la coherencia.

La asistematicidad y la falta de puntuación en la lectura y escritura electrónica ameritan ciertas comparaciones con la antigua escritura continua. Al igual que la escritura continua, la escritura electrónica está influida por los requerimientos de inmediatez y simultaneidad comunicativa, casi tan apremiantes como los naturales a la oralidad. Es conocida la tesis de que la electrónica “oraliza” la escritura. En los exámenes observados, muchas veces las puntuaciones no normadas o subespecificadas parecen estar cognitivamente motivadas por una escenificación de estrategias del lenguaje oral. Esta inmediatez asimilable a la oralidad obliga a un sistema de producción de escritura ultra-económico.³³

Conclusiones

El breve análisis de la puntuación medieval en occidente nos mostró que las vicisitudes de su historia y desarrollo dependieron de un complejo haz de factores sociales, políticos, históricos, físicos, tecnológicos, ideológicos y actitudinales que influyeron y determinaron la consolidación del sistema.

Una simple comparación con las condiciones y factores que determinan la escritura electrónica indica que el texto electrónico es virtual, reproducible, relativamente poco costoso, y que se adapta a muchos soportes y puede ser editado mediante un amplio espectro de herramientas. Pero, tal vez, lo más

³² En primer lugar, con “escritura electrónica” me refiero a la escritura que se realiza en medios electrónicos tales como computadoras personales y teléfonos celulares, que constituyen distintas plataformas virtuales para la producción e intercambio del lenguaje multimedial e hipermedial.

³³ Esta tendencia económica se presenta análogamente en la evolución de los soportes y herramientas de escritura. Las herramientas de escritura sufren un cambio constante y vertiginoso (teclados convencionales de PC, teclados de teléfono, teclados táctiles, etc.); el desarrollo de estas tecnologías tiende hacia la miniaturización de la escritura, es decir hacia una reducción del soporte y de la herramienta. Como ejemplos, los teléfonos celulares disponen de una tecla numérica para varias letras, o bien el tamaño de las novedosas pantallas táctiles reduce cada vez más el tamaño de los teclados. Hay también una tendencia hacia la economía de la herramienta.

importante es que en la escritura electrónica el autor, productor, editor, impresor y distribuidor muchas veces coinciden: el autor intelectual y el autor material se completan ahora como el editor material. Además el autor de las marcas puede ser su propio editor e impresor, incluso puede reproducir y distribuir el texto. En lo que respecta al aspecto educativo, Emilia Ferreiro (1997) aboga por la inclusión en las escuelas e instituciones educativas de la escritura electrónica en función de un nuevo tipo de alfabetización. En Argentina se están llevando a cabo políticas concretas³⁴ para que la escritura y lectura electrónicas formen parte del proceso de alfabetización.

El desarrollo de la puntuación, sobre todo en la Edad Media, surgió de un contexto institucional muy normado y rígido como la iglesia. Los vínculos entre gramáticos y doctrinarios eran, de hecho, muy estrechos, y las decisiones sobre el sistema incumbían a toda la institución que ejercía un control relativamente consciente del sistema. En la actualidad, en cambio, y si bien el rol institucional sigue siendo fuerte a través de la escuela y las instituciones educativas del estado que “defienden” la gramática y el uso normado, es interesante notar que hay una fuerte tendencia hacia una sistematización diferente de la puntuación, motivada indudablemente por la expansión del uso social sobre la tecnología electrónica. Esto es claro en los exámenes observados.

La computación ingresa al lenguaje escrito, pero lo transforma. Así, la escritura electrónica tiende a de-sistematizar la puntuación normada, o en otros términos, promueve nuevos pseudo-sistemas de puntuación muchas veces caóticos y de escasa racionalidad. Pero los mismos aún no cuentan con el valor social suficiente como para influir al menos directamente sobre el sistema ortográfico mismo, de lo que todavía se ocupan las instituciones públicas educativas.

Bibliografía

- Birkerts, S. (1994) *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza, 1999.
- Bonfil, R. (et al.), Cavallo, G. Chartier, R. (1997) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Bonner, S. F. (1984) *La educación en la Roma antigua*. Barcelona: Herder.
- Cucatto, A. (2010) “La puntuación como sistema de indexación en los textos escritos: conectividad y coherencia. Algunas reflexiones desde la lingüística cognitiva”, en *Actas del V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral*.

³⁴ Puntualmente nos referimos al proyecto “Conectar igualdad” del ministerio de Educación del Gobierno de La Nación, que promueve la distribución de netbooks en instituciones educativas públicas.

- Desbordes, F. (1995) *Idées romaines sur l'écriture*. Presses Universitaires de Lille, 1990. Traducción: *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Revista del Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. Estud. av. vol.11 no.29
- Harris, R. (1995) *Signos de escritura*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Harris, W. (1989) *Ancient literacy*. Harvard University Press.
- Landow, G. (1995) "Reconfigurar el texto", en *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Bs. As: Paidós.
- Mediavilla, F. (2000) *La puntuación en el siglo de oro: teoría y práctica*. Tesis doctoral dirigida por Rico Manrique. Universidad autónoma de Barcelona.
Disponible en: <http://www.tdx.cat/tdx-0720101-093447>
- Nunberg, G. (ed.) (1998) *El futuro del libro ¿Esto matará eso?* Buenos Aires: Paidós.
- Parkes, M.B. (1993) *Pause and Effect. Punctuation in the west*. University of California Press.
- (1992) *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in te West*. Hants, Uk: Scolar Press.
- Pérez Cortés, S. (1998-2000) "La página legible", en *Poligrafías Revista de literatura comparada*, N°3. Pp.75-90.
- Piechocki, G. (2009): "El lenguaje y la escritura", en Cucatto, Andrea, (Ed.) *Introducción a los Estudios del Lenguaje y la Comunicación. Teoría y práctica*. La Plata: Edulp. Pp. 349-410
- Yule, G. "El desarrollo de la escritura" en *El lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press. Pp. 20-30.

DÉFICIT EN COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL SUPERIOR: ¿CUÁLES SON LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES?

Marisol López Romero
Universidad Autónoma de Sinaloa
lic.marilopez17@hotmail.com

En la actualidad mucho se cuestiona en relación a las deficiencias en la lectura y comprensión en estudiantes de los distintos niveles escolares. México no es la excepción. En los diferentes trabajos de investigación, los especialistas estudian, entre otros factores, las estrategias que utilizan los docentes para enseñar la lectura, la influencia de la formación del maestro de lectura, el entorno sociocultural, las estrategias que utilizan los alumnos, entre otros; intentando encontrar respuestas a las deficiencias en lectura de los estudiantes.

Sin embargo, resultados van y vienen, y la problemática continúa latente. De ahí, como inquietud principal, nuestra investigación partió del siguiente interrogante: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en relación a la lectura y su comprensión?, en virtud de que creímos de suma importancia acudir a las creencias, a las percepciones, a las opiniones que mantienen los estudiantes en relación a la lectura, considerando que es uno de los actores principales del proceso educativo.

Por lo anterior, la presente ponencia presenta los resultados del estudio de investigación titulado “Creencias de los estudiantes en relación a la lectura y su comprensión en el nivel superior, el caso de la FAADER”. Dicho trabajo se enmarcó dentro de la tradición cualitativa, mediante el método estudio de casos, ya que acudimos a un grupo de estudiantes de la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo (FAADER), al que nos acercamos mediante una entrevista de profundidad para conocer de su viva y espontánea expresión: lo que para ellos significa leer.

El estudio investigativo se llevó a cabo en la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural (FAADER) perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa, ubicada en la ciudad de Guamúchil, Estado de Sinaloa, República de México, durante el ciclo escolar 2010-2011.

La muestra estudiada se conformó de 12 estudiantes, 6 del tronco común y 6 del 4to. grado de la licenciatura en Negocios Internacionales. La elección obedeció a que los alumnos del tronco común recién acaban de cursar la asignatura de Comprensión y Producción de Textos, y los de licenciatura por considerar que han tenido una serie de experiencias lectoras a lo largo de su trayectoria educativa.

En el capítulo III y IV del trabajo de investigación encontramos un cúmulo de expresiones de los sujetos investigados que nos permiten tener un acercamiento a sus creencias en relación a su concepto de lectura, estrategias lectoras que utilizan en su proceso lector; así como también evidencian la didáctica convencional de los

maestros del área de competencias genéricas del plan de estudios de la facultad en donde se realizó la indagación.

¿Cuál es el concepto de lectura que desde sus creencias manejan los estudiantes?

Respecto al concepto de lectura uno de los sujetos entrevistados señala:

“...es una actividad en la cual el ser humano enriquece su conocimiento con temas de su interés, así como también el aprendizaje de nuevas palabras...”

Para otro entrevistado significa:

“...pues sería comprender lo que está escrito, sería identificar palabras claves que puedan guiar a lo que trata el tema...”

En este mismo sentido, la creencia de otro estudiante:

“...para mí significa asumir las palabras, comprender, y pues entender el texto”.

La intención de presentar estas tres apreciaciones que sobre el concepto de lectura refieren los estudiantes, es con la finalidad de señalar que la lectura significa para ellos, por un lado, una forma de adquirir conocimiento y, por el otro, nos da cuenta del proceso lector que realizan ante los materiales escritos, un proceso ascendente bottom-up, es decir, centrado en el texto. Aunque es interesante advertir que, en sus cortas expresiones, encontramos elementos como el interés, la comprensión, palabras claves, que son parte del proceso activo de la lectura. De igual manera, recurriendo al concepto de Solé, encontramos que: “(...) es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer una necesidad (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. (2007:7)

Tanto en el concepto de la estudiante como en el de Solé se advierte que es importante el fijarse un objetivo para guiar el proceso lector, y éste dependerá tanto del lector como de contexto en que se lea.

Lo predominante en la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto investigado, se sintetiza en la práctica de identificación de términos desconocidos, relectura del texto; la gran mayoría de los entrevistados así lo manifiestan. Dicha práctica se ubica en el modelo ascendente de la lectura en donde el lector asimila el texto literalmente, se apeg a lo dicho por el autor, en palabras de Isabel Solé, se trata de:

... un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que

podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes. (Op. Cit.:19).

Por su parte, Solé advierte sobre las deficiencias en la comprensión lectora cuando el lector sólo se centra en el texto, el lector no podrá inferir sobre su contenido, además de lograr una comprensión total, sin que el lector recurra a entender parte por parte.

Otro de los hallazgos importantes en el trabajo indagativo se obtuvo al cuestionar a los educandos en relación a qué estrategias utilizaban en su proceso lector. Sus creencias oscilan en lo siguiente:

...Primeramente trato de ver cuáles son las palabras que conozco y cuáles no, porque a veces no conocemos algunas palabras y nos confundimos y le damos otro sentido a la lectura y pues, a veces, uso el diccionario para ver qué trata de decir, y pues, a veces, hacer resúmenes para que quede mejor comprendido...

...Primeramente hago una lectura general del texto para darme una idea de lo que trata y encontrar palabras desconocidas. Después hago una segunda lectura en la cual analizo párrafo por párrafo, y después elaboro un cuestionario...

...Primeramente trato de buscar un lugar silencioso, en donde yo pueda estar sola. Que sea cómodo, pero no tan cómodo que luego me dé sueño, o sea, pongo una mesa y una silla con buen respaldo, y entonces, leo todo rápidamente, y ya después si encuentro en esa lectura rápida, palabras así, que no entendía muy bien, trato de resaltarlas, a veces, las pregunto o las busco; para ver su significado vuelvo a leer más detenidamente. Eso es lo que hago...

Como se puede apreciar, ambas jóvenes refieren que hacen dos lecturas y la estrategia de buscar el significado de términos desconocidos. La primera joven, además de lo anterior, señala que realiza un cuestionario.

En su estudio sobre las estrategias de lectura y comprensión de textos, Morales (2008) encuentra algo similar, ya que los sujetos de estudios evidenciaron, entre otras afinidades: “que cada uno lee prácticamente dos veces el texto propuesto....primero una lectura general, seguramente para acercarse al contenido, y una segunda, para identificar las partes esenciales”.

El siguiente entrevistado revela una idea clara de lo que ha aprendido en sus clases de comprensión lectora, cuando refiere:

...Primeramente trato de ver cuáles son las palabras que conozco y cuáles no, porque a veces no conocemos algunas palabras y nos confundimos y le damos otro sentido a la lectura y pues a veces uso el diccionario para ver qué trata de decir, y pues, a veces, hacer resúmenes para que quede mejor comprendido...

En lo señalado anteriormente, se constata que la práctica de los estudiantes entrevistados se concibe como una práctica común, esto conduce a los siguientes cuestionamientos: ¿no se ha enseñado a los estudiantes a encontrar el significado

de los términos desconocidos en la información del mismo texto? Es decir, realizar una inferencia correcta en el propio texto. ¿Conocen los maestros otro tipo de estrategias? Por ello, en la actualidad, México ocupa según diferentes estudios los últimos lugares en lectura:

El puntaje 2009 de México fue de 425 mientras que en 2000 fue de 422. Sin embargo, al analizar la serie estadística se comprueba que la inusual baja en este puntaje entre 2000 y 2003 estuvo probablemente vinculada con el aumento del tamaño de la muestra que incluyó un mayor número de estudiantes de todas las entidades federativas y, sobre todo, con una mayor presencia de educandos del nivel de secundaria y de las zonas rurales en el país. Por ello, en lectura, la serie 2000-2009 ubica a México entre los 21 países cuya mejoría no es estadísticamente significativa (SEP 2010, 3).

Ahora bien, cuando el estudiante señala que después de la lectura elabora un resumen, queda claro que es un proceso pobre, ya que con dicha evidencia sólo está retomando lo que el autor dice en el texto, entonces su comprensión es limitada, porque no es capaz de realizar inferencias, hipótesis, relaciones con la realidad con el apoyo de sus conocimientos previos.

Todo lo anterior da cuenta de la enseñanza tradicional de la comprensión lectora, en donde el papel del docente se basa en lo conceptual, no prioriza en lo procedimental. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes sepan, conozcan o reciten los conceptos de lectura, redacción, de comprensión lectora, que identifiquen los tres momentos de la lectura, si todo ello no se traduce en una práctica constante y correctamente realizada?

En el contexto investigado, la práctica docente se traduce en un proceso descuidado, en palabras de Carlino (2007) “la lectura nace huérfana”. El docente se limita a ordenar cierta lectura, pero sin tener un seguimiento del proceso lector de sus alumnos. El sentir de los alumnos deja claramente al descubierto la práctica convencional de los docentes del área de comunicación:

...Hay quienes no se preocupan, solamente nos muestran los contenidos, y no se preocupan para si en verdad estamos aprendiendo, o comprendiendo las lecturas...

...No tuve mucho aprendizaje sobre comprensión de textos, ya que nos enfocamos más a saber cómo realizar párrafos y cómo cada uno de ellos debe llevar congruencia para llegar a redactar un texto...

La enseñanza de la comprensión lectora da cuenta de una didáctica convencional, tradicional, en donde se da mucho énfasis a la cátedra, en donde el alumno aprende el concepto, pero lejos está de alcanzar los conocimientos procedimentales que le permitan aterrizar lo teórico en una práctica correcta de lo aprendido. En propia voz de los estudiantes, se dibuja la práctica docente en la enseñanza de la comprensión lectora:

...Yo pienso que se puede hacer más...lo que es práctica grupal, de estar llevando a cabo la lectura, en el aula, porque sí hay veces que nos dejan leer para mañana, pero se me hace que si la clase es más práctica, sería o daría mejor resultados...

...En realidad la materia se trató solamente de la construcción de párrafos, de comprensión de textos poco vimos...

Sabemos que la escritura es una competencia de salida básica y fundamental para el crecimiento intelectual y social del individuo. Sin embargo, el docente no debe descuidar la enseñanza de la lectura y su comprensión, toda vez, que pueden enseñarse a la par. Esto es, con base en los tres momentos o fases de la lectura; en cuanto al tercero, se trata de que los aprendices después de haber leído, y comprendido, produzcan algún tipo de texto.

De esta forma, los estudiantes mexicanos se encuentran insertos en un contexto en donde no hay modelos de lectores. Gran parte de sus profesores no leen, muchos de sus padres no son lectores asiduos, entonces, ¿cómo pedir a los alumnos que lean, si su entorno sociocultural les refleja lo contrario?

Concluyendo, finalmente, se acepta la complejidad de la comprensión lectora. Es por ello, que se comparte con aquéllos que la consideran un proceso de responsabilidad compartida (Carlino 2007). Siendo así, es de suma importancia que tanto investigadores, docentes, autoridades educativas, padres de familia y los propios estudiantes interesados en mejorar el proceso lector y por ende, la comprensión lectora, se involucren de manera responsable, y que además, en sus intentos por la mejora de la misma, no soslayen los tres grandes elementos de la lectura: el lector, el texto y el autor.

En este mismo tenor, Melgarejo (2005) en España sostiene que:

...la adquisición de una alta competencia lectora ha de contemplar necesariamente el trabajo coordinado, sostenido en el tiempo, y sincronizadamente de estas tres estructuras que se complementan o bloquean mutuamente en el proceso. En el caso finlandés, las tres estructuras se coordinan y potencian funcionando sincronizadamente de tal manera que cada una hace una parte del trabajo educativo en cadena. En el caso español, por el contrario, no se coordinan, estas tres estructuras están desincronizadas, y se bloquean entre ellas. (Op. Cit.: 7)

En su estudio comparativo de los sistemas escolares Español y finlandés, encuentra que la selección y formación del profesorado de primaria y secundaria es factor clave para el éxito en las diferentes evaluaciones –hace referencia a las de PISA- además, de que los subsistemas escolar, familiar y sociocultural trabajan a la par para la consecución de los excelentes resultados académicos en el contexto finlandés.

Desde las creencias de alumnos, se concluye que para todos los estudiantes, se aprecia a la lectura como una actividad fundamental para obtener conocimiento. Lo anterior se concibe como una oportunidad para ser aprovechada por los docentes en la búsqueda de acciones motivadoras hacia la lectura.

En las declaraciones de los estudiantes entrevistados, que conciben de manera repetitiva la idea de que la lectura es una actividad o proceso muy importante, representa una creencia muy arraigada y, a la vez, una paradoja al confrontarla con las habilidades lectoras de los mismos. Es decir, no hay una congruencia en el decir y el actuar de los discentes. Ya que mientras consideran a la lectura como una actividad fundamental para alcanzar el conocimiento, en la práctica la lectura no es utilizada estratégicamente con esa finalidad, por lo que los estudiantes no comprenden lo que leen y, por lo tanto, presentan serias dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares.

Pero, ¿será sólo cuestión de los estudiantes, o como docentes no se aprovecha esa concepción consensuada de los mismos en considerar a la lectura como eje fundamental en la adquisición de conocimientos? Dicha concepción representa también una fortaleza que habría que aprovechar al máximo para mejorar su comprensión lectora. Esto daría pie a una futura investigación sobre la temática.

En las opiniones de los educandos, en cuanto a las estrategias que utilizan en su proceso lector, se evidencia que el quehacer didáctico de los maestros se sitúa en una práctica convencional, ya que se evalúan los resultados y no el proceso y, por ende, no existe un seguimiento serio del espacio en la brecha que se suscita entre teoría y práctica; es decir, el alumno aprende el concepto de lectura, pero no adquiere las habilidades o estrategias para lograr una mejor comprensión de lo leído, que constituye la finalidad última de la lectura. Esto quiere decir que no se tiene en cuenta por parte del docente que los alumnos, además de los conocimientos conceptuales, deberán adquirir los procedimentales como también los actitudinal-valorales.

Las estrategias más utilizadas por los estudiantes de la muestra son la relectura, el uso del diccionario y el subrayado y esporádicamente algunos mencionaron el resumen. Es conveniente que la relectura sea tomada por el docente como una estrategia que debería de explotarse buscando técnicas o mecanismo apropiados para la mejora de la comprensión lectora.

Finalmente, el proceso de lectura y comprensión ha sido un proceso descuidado por todos los actores educativos. Por nuestra experiencia en el contexto investigado, se aprecian muchas irregularidades por parte de la autoridades educativas que trastocan la enseñanza del proceso lector, entre ellas, podemos mencionar que no se contrata a personal con perfil para su enseñanza, no se promueven acciones que motiven al estudiante para la lectura; por parte de los docentes, no existe un compromiso pleno para que los estudiantes logren mejores sus niveles de comprensión; la práctica docente es tradicionalista, no se preocupan por el proceso lector de sus educandos; de parte de algunos padres de familia, no se ha fomentado el hábito por la lectura, no se responsabilizan en las actividades escolares de sus hijos; por su parte los discentes, a pesar de atribuirle a la lectura una gran importancia, de considerarla fundamental para su aprendizaje, algunos

no se preocupan por ser lectores asiduos, por entrenar las estrategias lectoras que se les enseñan, no muestran en sí, interés por la lectura.

Otra apreciación muy particular, que debe formar parte de este apartado, es que se reafirma nuestra creencia de que la lectura y su comprensión es un proceso que debe ser fomentado, supervisado y vigilado en la edad temprana, en primer lugar por los padres de familia, en segundo, por los docentes, lo que sin lugar a dudas permitirá que se forje el hábito lector en los aprendices.

Se concluye en lo anterior, sin el menor ánimo de que no se acepte que los estudiantes de secundaria, nivel medio superior y superior no puedan adquirir la habilidad de la comprensión lectora; lo creemos posible, aunque con la diferencia de que en este caso, el lector tendrá que asumir su papel de manera más intensa y más comprometida.

Se aprecia también en las expresiones de los jóvenes que en su mayoría no tienen el menor hábito lector, y por ende, muestran total apatía y desinterés por la lectura. Aunado a lo anterior, en la actualidad se enfrentan a grandes distractores, como es el caso de la tecnología. En este sentido, la lectura no significa una práctica cotidiana, mucho menos placentera, en la que el estudiante vea la posibilidad de lograr sus objetivos académicos y personales.

Por último, actualmente la sociedad cambiante y también compleja requiere que los estudiantes sean entes activos, críticos, con capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones. Capacidades que adquirirá auxiliándose de la lectura y su comprensión. Se requiere pues, que los jóvenes estudiantes “comprendan” el mundo que les ha tocado vivir, mediante la lectura y la comprensión de diferentes textos que enfrentan en el nivel superior. Esto les permitirá tomar las mejores decisiones ante las diferentes alternativas y desafíos que se les presentarán en su vida personal y social.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1999). “Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa”. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Arias, G. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela. 3ra. Ed.
- Ballesteros C. y et al. (2006). “El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma”. En Camps Ana, (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Barbosa A. (1971). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México, D.F: Pax.
- Barragán, R. et al. (2002). *Investigación cualitativa sobre acceso y permanencia de las niñas en las escuelas*. La Paz, Informe de investigación: CIDES-UMSA.
- Bettelheim B. y Zelan K. (1990) *Aprender a leer*. México, D. F: Grijalbo.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer y escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cooper, J. D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizajes Visor.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F: McGrawHill.
- Durán, E. (2005). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. Culiacán Rosales, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Durkin D. (1983). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon. 4º.
- (s/a) *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional*. Madrid: Paidós.
- Félix, V.. (2007) *Creencias pedagógicas y prácticas de enseñanzas del futuro profesor*. Culiacán Rosales, Sinaloa, México.
- Flores Castro, F.y et al. (2004) *Cultura política de los periodistas en sucre*. La Paz: Fundación PIEB,
- García Madruga, J. A. et al. (1995). *Comprensión y Adquisición de conocimientos a partir de los textos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Garrido, F. (1997) *Cómo leer (mejor) en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer*. México, D. F: Fundación Mexicana para el fomento a la lectura, A.C.
- Gené y Contel (2001). *Gestión en atención primaria. Incorporación de la práctica directiva en el liderazgo asistencial*. Barcelona: Masson.
- Golder C. et al. (2004). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México, D. F: Siglo Veintiuno.
- H. Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la Comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: Mc Graw Hill.
- Hidalgo Guzmán, J. L. (2002). *Leer. Texto y realidad*. México, D. F: Pueblo Nuevo
- Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mayo, W. J. (2002). *Domine su lenguaje. Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*. Colombia: Playor.
- Mazo, C. (2001). *El docente y el sistema modular: El caso de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural*. Culiacán, Sinaloa. Tesis de maestría: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Mazo, C. et al. (2002). "La ESCAADER dos décadas de experiencia en la formación de profesionales", en *Revista Mexicana de Agronegocios*. México. D.F. 2002, p. 89.
- Mendoza, A. (Coord.) (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Sacristán, J. G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Mullis, I.V.S., K., A. M., M. M. O. & Sainsbury, M. (2006): en PIRLS 2006. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. PIRLS & TIMSS International Study Center. Boston College: MA. 2º edición (Traducción española editada por el MEC). Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. (2007) IEA. Informe Español.
- PIRLS (2006) *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA*. Instituto de Evaluación Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1991).
- Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional. Madrid, España. Paidós.

- (2004): *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: Marcos teóricos de PISA 2003.
- Péninou, G., (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de cultura*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2002). *Proyecto Curricular ESCAADER*, 2002. Culiacán, Sinaloa.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (1982). *Proyecto de creación de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural*, UAS. (PUD).
- Pérez Gómez (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ministerios de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid: Morata.
- PISA (2006). Marco de la evaluación. "Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura".
- Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rosales, M. A. (Comp.) (2009) *Enfoques metodológicos en investigación educativa. Enfoque Cualitativa*. Tomo II. Culiacán Rosales, Sinaloa.
- Rossi, A. et al. (1996). *Ortega y Gasset*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Sandin, M. P., (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. México, D. F: Mc Graw-Hill.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. México, D. F: Graó/Colofón.
- Smith, F. (2008). *La comprensión lectora. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, D. F: Trillas.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata
- Taylor y Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, (2002): *Plan de Estudios de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural*.
- UAS. 1994. *Programa indicativo de orientación y diversificación de la oferta educativa* (anteproyecto). Culiacán, Sinaloa, México, CGPD-UAS.
- 2004). Marcos teóricos de PISA 2003: *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L. (2002) *Creer, saber, conocer*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Zamarripa De Kural, C. (2003). *La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizajes y creencias*. Cervantes G.

Artículos en revistas especializadas:

- Aguilera Soledad et al. (2011). "Pensando en las relaciones entre el cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos?", en *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 N° 54/5 -10/01/11 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

- Caldera, R. y Bermúdez A. (2007). "Alfabetización Académica: comprensión y producción de textos". En *EDUCERE*, abril-junio. Año/vol. 11, número 037. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Garrido, Felipe (S/f) "Centro de Enseñanza para Extranjeros": UNAM. Rincones de Lectura, SEP
- Grafinna, María Luisa *et al.* (2008). "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Argentina: ISFD "Santa María", Universidad Católica de Cuyo. ISSN: 1681-5653 N° 46/2 – 10 de mayo de 2008.
- Gutiérrez, Ariel (2005). "Anales de la documentación" No. 8, (revista)
- Hernández, Sampieri Roberto, *et al.* (2002). "Metodología de la investigación". México: Mac Graw-Hill.
- Messakimove S. (2009). "Las creencias de los alumnos de secundaria acerca de su proceso de aprendizaje del español". En *Revista Didáctica MarcoEle*. ELE/ISSN 18885-2211/núm. 9, 2009.
- Peredo, M. A. (2007). "La formación de lectores avanzados en México, un proceso en construcción". Reseña de F. Reimers, c. Snow, e. Bonilla, a. Carrasco, M.A. Charría y J. Vargas Gil. En *Revista mexicana de investigación educativa* abril-junio año/vol. 12, núm. 033 COMIE México, D.F.
- Gutiérrez A; Montes de Oca R. "La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", en *Revista Iberoamericana de Educación*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Hernández Rojas, G. "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural". En *Perfiles educativos*. México, v. 27, n. 107, 2005. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269820050000000005&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 24 oct. 2010.
- Rivera Lam, M. (2008). "Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos". Boletín de educación No. 39, Universidad Católica del Norte de Antofagasta, Chile.

DEL MONO-GRAPHO A LA PLURISIGNIFICACIÓN: DANIELA Y LA MONOGRAFÍA FANTÁSTICA

Laura C. Di Marzo

Escuela Normal Superior Nº 3, Nº 5 y Nº 9
Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
laucdm@yahoo.com.ar

No debemos (...) permitir que nuestra apreciación de los éxitos fraguados por los programas reduccionistas nos impidan ver que el universo que alberga la vida es creativo en el mejor sentido: creativo en el sentido en el que lo han sido los grandes poetas, los grandes artistas, los grandes músicos, y también los grandes matemáticos, los grandes científicos y los grandes inventores³⁵.

La exigencia de la escritura de una monografía por parte de los alumnos y alumnas que cursan los distintos seminarios correspondientes a los profesorados en Enseñanza Inicial o Primaria ha generado serias reflexiones sobre los déficits con los que éstos llegan a dicho nivel de formación. Las dificultades para producir textos coherentes y cohesionados, para incluir las voces de diferentes autores, para elaborar hipótesis de trabajo, entre otros aspectos, están en la mayoría de las listas del “Debe” de los alumnos o en el mejor de los casos de los niveles educativos precedentes (léase Secundaria, Primaria, Jardín , si seguimos la inversa cadena evolutiva).

Como resultado de esta preocupación se han implementado – dentro de los Espacios de Definición Institucional (conocidos en los Profesorados como “los Edi”)- diversas modalidades de Talleres de escritura, en su mayoría de carácter académica, lo que supone el trabajo con discursos propios de la “ciencia”: resúmenes, informes, monografías, etc.

Bienvenidos estos espacios de trabajo con la escritura que los profesorados no tenían, a diferencia de la Universidad que incorporó los talleres de escritura en la materia semiología del CBC desde hace ya una década aunque esto tampoco es suficiente³⁶. Sin embargo, persisten los problemas en las escrituras de los alumnos y, por lo tanto, la preocupación de los docentes.

³⁵ Popper (1984) *Post scriptum a la Lógica de la investigación científica*. Vol. II: El universo abierto. Un argumento en favor del indeterminismo, Madrid:Tecnos, p. 195

³⁶En la carrera de Ciencias de la Comunicación se logró continuar con la práctica de escritura en la materia Taller de Expresión 1.

Yo quisiera en esta oportunidad partir de un lugar diferente para analizar la situación. No centrarme en los déficits de los alumnos, sino en sus capacidades, es decir pasarme de la columna del “Debe” a la del “Haber” y correrme también del sujeto problematizado al objeto, es decir a los discursos que se ponen en juego, puntualmente a la monografía.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), *monografía* proviene del griego (gr.) mono = único y graphein = describir. “Descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia, o de algún asunto en particular”.

Podemos pensar que lo “mono” o único de la monografía también se refiere a *una* mirada sobre ese único tema. Como sabemos, nuestro sistema educativo desde su origen arrastra, por no decir que soporta, muchas concepciones provenientes del más ferviente positivismo y reduccionismo, entre ellas la idea de una verdad, un saber, un modo de conocer y describir el mundo. Desde esta concepción, dar cuenta de cierto conocimiento por medio de un texto que solamente admite *una* mirada es absolutamente adecuado.

Sin embargo, desde principios del siglo XX esta concepción fue puesta en cuestión por filósofos, científicos y artistas. No obstante en el mundo académico, el texto que se privilegia para dar cuenta del conocimiento es la monografía que por definición- reitero- admite un único tema, un único punto de vista.

Así, durante algunos años en el marco del Seminario de Literatura Infantil, exigí a mis alumnas que eligieran un tema y desarrollaran una monografía que cumpliera con los modelos eruditos. Al final de cada cuatrimestre, me enfrentaba a la lectura de textos expositivos que eran, en el mejor de los casos, apropiados pero que no daban cuenta de la riqueza literaria que las alumnas habían transitado respecto a las lecturas de autores y obras de literatura que se les había propuesto.

Comencé entonces a pedirles que salieran del molde de la monografía; que incluyeran títulos y subtítulos de fantasía, que eligieran epígrafes de las obras, que describieran su relación “personal”, subjetiva, con el tema o autor que habían elegido.

Así, presentaron trabajos monográficos con títulos como “Tengo una autora en mi bolsillo” (trabajo de investigación sobre la obra de Graciela Montes; se observa cómo parafrasea el título de uno de sus cuentos, “Tengo un monstruo en mi bolsillo”) o “La increíble historia de una muchacha común con un zapatito muy especial” (trabajo de análisis de versiones de La cenicienta; el título presenta una clara intertextualidad con la obra de García Márquez, “la increíble historia de la Cándida Eréndida...”). Valgan éstos como ejemplos.

Los resultados fueron siendo cada vez más interesantes y prometedores, en tanto las alumnas se apropiaban más del texto. En la medida que éste se alejaba del modelo canónico –cuya pretensión de objetividad parecía interponerse entre cierto saber y los emisores- su escritura se hacía más “fluida”.

Como anticipé, mi idea es señalar las potencialidades de los alumnos y para esto quiero compartir un caso, el de Daniela X.

Quizás no esté demás comentar que trabajo desde la concepción de la escritura como un proceso, lo que implica la presentación de diferentes versiones. En una primera presentación deben incluir:

1º planteo de la hipótesis (como respuesta tentativa a una pregunta)

2º introducción al tema, que requería dar cuenta de la información que buscaron.

3º plan de texto y de trabajo.

Para la siguiente entrega, a partir de los ajustes señalados, les pido una primera versión en la cual apuntamos a revisar aspectos macro estructurales y así sucesivamente hasta lograr una versión definitiva o casi.

Daniela había elegido trabajar los cuentos tradicionales y así lo plantea:

HIPÓTESIS DE TRABAJO

¿Qué tienen los cuentos maravillosos para perdurar en el tiempo?;

Creo que estos cuentos al tener algo de fantasía, logran que las personas puedan jugar con su imaginación y soñar con ser el protagonista de alguno de estos cuentos; ¿quién alguna vez no ha soñado con ser la Cenicienta o la Bella Durmiente y que la rescate un príncipe? Considero que surgieron por la necesidad de alguien, en los tiempos antiguos, de contar lo que deseaba que le sucediera o por explicar algo que en ese momento no tenía una respuesta.

Estos relatos logran perdurar en el tiempo ya que el interés o la posibilidad de imaginar sigue siendo la misma desde hace años. Me pasa que cada vez que leo o escucho un cuento de esta índole, puedo irme de la realidad y soñar o imaginar lo que sucede en cada momento del desarrollo de la historia.

Como es posible observar, en este primer acercamiento al tema, la hipótesis está confusa todavía. Daniela seguirá trabajando y seleccionará información pertinente:

Para hacer este trabajo comencé por investigar los conceptos, por eso tuve en cuenta que la Real Academia Española dice que el cuento: "(Del lat. compŭtus, cuenta)./ Relato, generalmente indiscreto, de un suceso./ Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención./ Narración breve de ficción."

*Continuando con la investigación encontré que según el diccionario de la RAE **maravilloso**: "(De maravilla). / adj. Extraordinario, excelente, admirable." Y **maravilla** es: "(Del lat. mirabilŭa, pl. n. de mirabilis, admirable)./ Suceso o cosa extraordinarios que causan admiración."*

En un primer acercamiento a la idea de tradicional encontré que, según el diccionario de la Real Academia Española tradicional: "adj. Perteneciente o relativo a la tradición. / adj. Que se transmite por medio de ella. / adj. Que sigue las ideas, normas o costumbres del pasado." (...)

Los cuentos maravillosos, también llamados tradicionales o cuentos de hadas son los que tienen un autor anónimo o desconocido, y se transmiten oralmente desde hace miles de años atrás.

Según Marc Soriano, se trata de relatos que se transmiten en forma oral, probablemente elaborados en tiempos prehistóricos; y que han sido registrados y reelaborados a partir de la invención de la escritura y finalmente difundidos a través de la imprenta. En la actualidad son considerados una literatura popular funcional que enuncia y recuerda las leyes fundadoras de una sociedad con el fin de asegurar su cohesión.

No voy a exponer toda la información que Daniela fue recopilando, solo quiero compartir este fragmento para que se pueda observar el proceso que llevó a esta escritora a una producción diferente.

Una vez compilada toda la información necesaria y encontrados los ejemplos pertinentes, el problema consistía en cómo darle forma al texto.

Una noche, en el intercambio presencial del seminario, Daniela pregunta:

-¿Y si lo escribo a modo de cuento?

- Dejámelo pensar,- le dije (es lo que contesto siempre que sospecho que lo que el alumno/a me plantea es mejor que lo que yo les había propuesto).

De esta manera -y advertida de las dificultades con las que se/me podía encontrar-me preguntaba cómo incluiría las definiciones, cómo introduciría las citas eruditas -le di el ok a Daniela para que realizara su trabajo final- ya dejamos de llamarlo monografía- como si fuera un cuento maravilloso.

El resultado es lo que quiero compartir con ustedes. No todo el texto, sino algunos fragmentos de este trabajo, que comienza de esta manera:

Mi nombre es Daniela y tengo interés en contarles cómo conocí los Cuentos Maravillosos. Vivía en aquel entonces con mi familia, en nuestro castillo de piedra rodeado de un frondoso bosque lleno de árboles y prado verdes. Tenía todo lo que se me ocurriese pedir pero, sin embargo, se me hacía muy aburrida la vida de princesa...

Cuando me aburría, mataba el tiempo yendo a pasear por el bosque durante las tardes y éstas eran mis preferidas, pues al menos existía la posibilidad de que algo sorprendente sucediera. (...) un bello día de primavera... fui a dar a una zona del bosque que nunca antes había visto...

(...) en medio del camino encontré un libro en el que sólo estaban escritas unas tres hojas de sus tantas páginas, las demás estaban en blanco. Comencé a leer y decía lo siguiente "Diccionario de la Real Academia Española", di vuelta la página y decía: "un cuento es: (del lat. Computus, cuenta). /Relato, generalmente indiscreto, de un suceso/ Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención./ Narración breve de ficción". Continué pasando las páginas y en la siguiente decía: maravilloso es (De maravilla). / Adj. Extraordinario, excelente, admirable". Y maravilla es (Del latín mirabillia, pl.n de mirabilis, admirable/ suceso o cosa extraordinarios que causan admiración". Y a continuación estaba

escrito: tradicional es Adj. Perteneciente o relativo a la tradición/ adj. Que se trasmite por medio de ella (...)

Tomé el libro y seguí caminando. En eso estaba cuando fui sorprendida por un extraño hombrecito, vestido de verde con pelo rojizo y largo.

-¿Quién se atreve a agarrar el libro de mi prado, sin mi permiso?

Como es posible observar, Daniela pone en práctica en su trabajo final el carácter de “género segundo” del texto literario, en tanto discurso que puede absorber todas las formas del lenguaje y transformar las realizaciones lingüísticas ordinarias (géneros primarios) en formas literarias, remitiéndonos a Bajtin. Al mismo tiempo, como plantean Bruner, Ricoeur y Bronckart, desde la psicología cognitiva, la filosofía o la didáctica respectivamente, utiliza la capacidad de la literatura para comprender la actividad humana, en este caso un aspecto de la cultura como son las narraciones tradicionales, y configurarla dándole un sentido para ella. En otros términos, al poder “narrar” la información demuestra la comprensión de la misma.

Continúa:

-Disculpa mis modales, jovencita, hace mucho tiempo que nadie viene por acá y sin duda la soledad nos hace descorteses... Debo proteger ese libro, es una misión, una forma de colaborar con unos amigos que deben terminar con este libro antes de que llegue el verano.

-¿Quiénes son tus amigos? ¿Les gustaría que los ayudara? Conozco este bosque como la palma de mi mano.

-Mis amigos están secuestrados en el reino de la Hadas (...)

-Los ayudaré a escapar, soy la hija de un rey y siempre consigo lo que quiero. Iré a buscarlos y los ayudaré a terminar el libro, esto que leí me resultó muy interesante y así podré saber más sobre los cuentos maravillosos...

La ficción, como plantea Pierre Bange, abre nuevas posibilidades de modelización, constituye “un medio de conocimiento” y un “cuestionamiento a un modelo admitido o a la adhesión a un modelo alternativo de interpretación”. Solo cuando dejamos atrás nuestras ideas preconcebidas y abandonamos el refugio de lo conocido, estamos en condiciones de cosechar nuevas experiencias (Iser, 1997).

Estaba comenzando atardecer cuando escuché unos pasos detrás de mí, me di vuelta y allí estaba parado un señor. Me acerqué y le pregunté su nombre. Él me respondió, con acento francés, que se llamaba Marc Soriano. Me pregunto qué hacía (...) Le conté mi historia y quedó sorprendido.

- *Soy amigo del hombrecito que cuidaba ese libro y acabo de huir del Reino de las Hadas. Los demás también huyeron pero nos perdimos (...)*
- *Caminemos juntos hasta encontrarlos (...)*

Mientras caminábamos Marc me contó sobre lo que faltaba escribir en su libro y que cada uno estaba encargado de un tema y que a él le tocaba escribir sobre los cuentos tradicionales.

- *Yo los defino de la siguiente manera, escucha bien y comienza a escribir. (...)*

De esta manera, el encuentro con cada uno de los personajes –que será un autor- le permitirá a la estudiante incluir las citas textuales y el marco teórico.

Si convenimos en que lo que se espera del trabajo de un alumno de nivel terciario no es la mera reproducción del discurso de otros, sino la producción de interpretaciones, la genuina elaboración de ideas y conceptos, entendemos que este trabajo será posible a través de propuestas que tiendan a favorecer una modalidad narrativa del pensamiento- en términos de Bruner-, que promuevan procesos más vinculados a la comprensión, que no se limiten a la verificación objetiva, a la explicación en tanto dar cuenta de, sino que más bien tiendan a la interpretación.

Kant, citado por Iser, refiere al como si de la ficción, en tanto ficción heurística. Poner en clave ficcional la información recopilada le permitió a Daniela dar cuenta de una comprensión acabada de los conceptos, al mismo tiempo que los puso en práctica, ya que produjo un texto del mismo género que explicó.

Conclusiones

Me permito cerrar este trabajo con otra referencia a la etimología como hacía un conocido periodista – hoy caído en desgracia afortunadamente-. Tal como dirá Bruner cuando ya ha dejado atrás el método comparativo entre las modalidades narrativas y las explicativas: “Incluso la etimología nos advierte que *narrar* deriva ya del *narrare* latino, ya de *gnarus*, que es “aquel que sabe de un modo particular”; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable.” (Bruner, 2003: 48)

Bibliografía:

Bange, Pierre (1981) “Argumentation et fiction”, en *L’Argumentation*. (Tr. Inés Palleiro) Lyon.

Bruner, Jerome (1998) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

----- (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Iser, Wolfgang (1997), “La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias”, en *Teorías de la ficción literaria*. A.G.Dominguez (comp.) Madrid: Arco libros.

----- (1987) “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico”, en

Estética de la recepción. Madrid: Arco/Libro.

Pavel, Thomas G. (1991) *Mundos de ficción*. Caracas: Monte Ávila.

Real Academia Española (1992) P.1395.

Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y Narración*. México: Siglo veintiuno.

Schaeffer, Jean Marie (1999) *Pour quoi la fiction?* Editions du Seuil.

Vigotsky, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

----- (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires:
Nuestra América

DOS EXPERIENCIAS DE USO DE NTIC EN EL TALLER DE ESCRITURA

Analía Reale

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Quilmes
analia.reale@gmail.com

Nuevas tecnologías, nuevas prácticas

Frente a los temores milenaristas que auguraban el fin de la cultura letrada en la era digital, la experiencia ha demostrado que, lejos de agonizar, la palabra escrita está hoy más viva y dinámica que nunca.

La tecnología ha resucitado el gusto por la escritura. Tanto el uso de teléfonos móviles como el del correo electrónico y la computadora han permitido que las personas se escriban directamente. Y no sólo que escriban un correo electrónico, sino también que hagan informes. No concibo hoy que un ingeniero no sepa hacer un informe él mismo... y esto hace 20 años era impensable.

Quien pronuncia esta enfática defensa de la tecnología no es un *geek* de Palo Alto sino José Manuel Blecua, el presidente de la Real Academia Española. Blecua agrega, además, que herramientas como los procesadores de texto son las principales armas en la lucha por "la independencia y la autonomía" de toda aquella persona que desea escribir³⁷. Estas declaraciones son un buen indicador del grado de aceptación y valoración social de las NTIC aun en aquellos sectores identificados con lo que acostumbramos llamar "la cultura letrada tradicional".

Las NTIC están definitivamente instaladas en nuestra vida cotidiana y su difusión cada vez mayor está remodelando tanto las prácticas como las competencias comunicativas, como bien señala Blecua. No sólo escribimos y leemos más sino que lo hacemos de maneras diferentes. La enorme disponibilidad de recursos en la Web facilita como nunca la resolución de nuestras tareas de escritura en la medida en que nos permite acceder en el acto a bibliotecas, bases de datos, diccionarios y gramáticas en línea. Por otro lado, la posibilidad de interconectar nuestros textos con los de otros autores a través de enlaces hipertextuales, y de publicar libre e inmediatamente y abrir los escritos a las intervenciones del lector han transformado las nociones de texto, autor y lector y, consecuentemente, las prácticas de la lectura y escritura.

³⁷ Blecua: «La tecnología ha resucitado el gusto por la escritura», reportaje publicado en el diario *La Nación*, 14 de febrero de 2011.

En el campo de la enseñanza de la escritura, la incorporación de las NTIC ha abierto nuevas perspectivas que demostraron ser muy fructíferas. Dos ejemplos de la eficacia de las herramientas digitales en la clase de composición son el uso sistemático de weblogs y la implementación de Centros Virtuales de Escritura, en particular en el ámbito de la educación superior. En este trabajo nos proponemos reseñar la experiencia con estos dos dispositivos que venimos desarrollando desde hace varios años en el Taller de Expresión Escrita de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA (cátedra Reale).

El uso del weblog en la clase de escritura

El weblog en el Taller de Expresión I está concebido como la continuidad virtual del espacio de trabajo de las comisiones de prácticos o talleres. Si bien las experiencias de los distintos grupos varían notablemente, en todos los casos el blog funciona como catalizador de la escritura individual y promotor de diferentes formas de participación y cooperación entre los talleristas.

En general, la literatura teórica sobre el uso pedagógico de las TIC coincide en señalar el potencial del blog como dispositivo para la enseñanza de la lectura y la escritura. Kajder y Bull (2003), por ejemplo, identifican seis características instructivas del blog que resultan particularmente productivas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Ellas son: la economía, que exige al escritor precisión en sus intervenciones; el sistema de archivo, que permite a los estudiantes explorar cómo se desarrollan y conectan sus ideas a lo largo de un período de tiempo más o menos extenso; la retroalimentación, que estimula la participación y la colaboración entre pares; el uso de recursos multimediales, que abre la posibilidad de desarrollar destrezas en diversos lenguajes; la inmediatez en la publicación, que genera una rápida sensación de logro y la participación activa, que extiende las posibilidades de aprendizaje más allá de las que ofrece el tiempo de clase.

El conjunto de los alumnos y coordinadores de la cátedra estamos conectados a través de una red de blogs que tienen su punto de encuentro en uno general administrado por el equipo docente. Este blog central <http://tallerdeexpresion1.blogspot.com/>, que se ofrece como fuente de información y de recursos compartidos, es el nodo del que parten los enlaces a los blogs de las comisiones de trabajos prácticos que están administrados por los coordinadores, en algunos casos, y también por los mismos estudiantes, en otros.

La variedad de formatos de los blogs de las comisiones de prácticos es notable. La que sigue es una breve descripción de algunas de las propuestas que venimos ensayando desde hace cinco años.

Una de las experiencias más interesantes y completas de la blogosfera del taller es la que conduce Soledad Silvestre. La propuesta está concebida en forma de red de blogs, diferenciados por sus funciones y autores. El sistema está integrado por dos blogs principales: uno administrado por la docente, *Scriptorium* (<http://enelescritorio.wordpress>

[.com/](http://asiescribimos.wordpress.com/)), y otro destinado a la publicación de trabajos de los estudiantes, *Así escribimos* (<http://asiescribimos.wordpress.com/>). *Scriptorium* ofrece una serie de recursos disponibles en tres subpáginas que comprenden una biblioteca digital, un repertorio de ejercicios de redacción y un conjunto de proyectos en línea. Su autora define a estos últimos como “otros espacios para ejercitar y afianzar la escritura”. Los proyectos en línea son tres y se encuentran alojados en sendos weblogs, cuya actividad continúa a través de los ciclos lectivos, aunque las propuestas y los autores se renuevan permanentemente. El primero de ellos es *Relatos en cadena* ([http://www.sociales.uba.](http://www.sociales.uba.ar/?page_id=8442)

[ar/?page_id=8442](http://www.sociales.uba.ar/?page_id=8442)). La consigna es escribir un microrrelato a partir de la última oración del relato anterior. En *Cuentos escribibles* (<http://cuentosescribibles.wordpress.com/>) se propone generar un relato a partir de la idea barthesiana de texto escribible, aquel que promueve en el lector el deseo de escribir. Los cuentos escribibles surgen de un relato anterior: el punto de partida puede ser un tema, un personaje, una idea, una palabra, un objeto, una descripción. Finalmente, el proyecto *Última palabra* (<http://quierolaultimapalabra.wordpress.com/>) está destinado a ejercitar la argumentación a través de la práctica sistemática de la refutación.

En *Así escribimos* pueden encontrarse los enlaces a los blogs personales de los estudiantes y también las producciones semanales de los participantes en el taller. Es notable la cantidad de comentarios de los estudiantes suscitados por los textos de sus compañeros. El momento de la lectura y comentario de los textos producidos en el taller suele generar cierta incomodidad. Nunca es fácil intervenir en público para dar una opinión espontánea sobre el trabajo de un compañero. El blog alivia esta dificultad porque permite una lectura más atenta del texto publicado y consecuentemente también una devolución más elaborada, menos sujeta a la necesidad de “decir algo” en el espacio de la puesta en común. Esta es, sin duda, una de las cualidades sobresalientes del weblog educativo y una de las aplicaciones más productivas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En otra línea de trabajo, Estela Kallay (<http://letraymusa.blogspot.com/>) eligió para sus comisiones una modalidad que conjuga el diario de viaje y el weblog. El viaje es el eje temático que organiza el programa del Taller de Expresión I; así que la propuesta de llevar un diario de viaje permite hacer una síntesis de varias de las cuestiones que trabajamos en el curso. Se trata, en el caso de sus comisiones, de una tarea no obligatoria planteada a partir del viaje cotidiano. El objetivo es promover la desautomatización de la percepción, tal como planteaban los formalistas rusos.

Como señala la profesora Kallay³⁸, al ser éste un trabajo que se hace con total libertad, sin ningún tipo de restricciones y en el relativo anonimato que garantiza

³⁸ En REALE, A.; CROUZEILLES, C.; GÜICHAL, C.; RISÉ, C.; KALLAY, E.; CASTELLANO, S.; SILVESTRE, S. Y C. ERASO; “La escritura de viaje como forma de apropiación del espacio”, ponencia presentada en las IV Jornadas Patagónicas de Comunicación y Cultura organizadas por el Centro de Estudios Patagónicos de la Universidad Nacional del Comahue en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, General Roca, Prov. De Río Negro, 9 al 11 de octubre de 2008.

el uso de seudónimos, la propuesta condujo a que “los alumnos descubrieran que “el” viaje rutinario de cada día podía transformarse en “un” viaje cada día”.

En uno de los blogs producido por una estudiante de su taller *Itinerantes de la vida cotidiana* (<http://itineranteser.blogspot.com/>), encontramos un ejemplo notable de este tipo de trabajo tanto por la calidad de los escritos publicados allí, como por la disposición de los contenidos. En el cuerpo central de la página pueden leerse las entradas que corresponden al diario de viaje y a otras consignas planteadas en el taller. En la columna lateral derecha, bajo el título “Misceláneas” y el subtítulo “Frases célebres y no tanto, reflexiones, memorándums, apuntes, banalidades...” se despliega el diario de escritor de la autora. Es aquí donde, bajo la frase “Sabía que me gustaba escribir, pero nunca pensé que fuera para tanto”, puede leerse una interesante reflexión (o intuición) acerca del proceso de escritura, articulada en torno a las nociones de imaginación e inspiración. El pasaje completo es el siguiente:

Si la imaginación es la loca de la casa, la inspiración, como la flor, es la alegría del hogar. Ésta es ciega y sorda pero bien parlanchina: como un torrente de ideas se presenta en los lugares menos pensados y habla, grita, llora, recita, ¡se desespera!

Sin embargo, no escucha lo que dice ni ve lo que escribe: sale con una fuerza irrefrenable, efusiva y llena de errores. Luego debemos ver y editar, escuchar y reformular.

¡Qué cosas dices, inspiración! ¡Sí que eres prima hermana de la imaginación y sobrina del inconsciente! Igual, me alegra que vinieras.

La representación del acto de escribir propuesta en este pasaje se relaciona con las imágenes típicamente románticas que conciben a la escritura como expresión de la subjetividad, como el fluir de una voz interior o el resultado de un “raptó de inspiración” (es decir, de un acto en el cual el sujeto es presa de una fuerza “ingobernable”). Esta imagen vitalista de la escritura es la que suele

formar parte de los supuestos con los que los estudiantes llegan al taller y que intentamos transformar a través de nuestra propuesta pedagógica. En efecto, contra el mito (en el sentido barthesiano del término) de la inspiración, en el taller desde un comienzo tratamos de que los estudiantes se habitúen a abordar la escritura como una tarea que engloba una serie de saberes, estrategias y operaciones cuyo dominio puede aprenderse y afianzarse a través de la práctica y de la reflexión sobre esa práctica. Esta reflexión, que se funda en nociones provenientes de distintas disciplinas como la teoría literaria, la lingüística, la retórica y la psicología cognitiva entre otras, es parte esencial del trabajo que llevamos adelante en el taller. En este sentido, es interesante señalar que en el pasaje que acabamos de reproducir, la visión mítica de la escritura convive con la idea de que escribir implica no sólo dar cauce a la “fuerza irrefrenable, efusiva y llena de errores de la inspiración” sino también tomarse un tiempo para “ver y

editar, escuchar y reformular”. Esta entrada relativamente temprana³⁹ del diario de esta escritora puede ser tomada, entonces, como un indicio de que se está produciendo un cambio de actitud en relación con la práctica de la escritura y también como una muestra de una intensa actividad metacognitiva en torno de esta práctica.

Son muchos los ejemplos de esta clase de reflexiones sobre el acto de escribir que pueden encontrarse en los blogs de los alumnos del taller. En el *Diario de una potencial escritora* (<http://tallerdecaropw.blogspot.com/>), de una integrante de la comisión 57, coordinada por Celia Güichal, se lee la entrada siguiente:

Prefacio a la escritura

*En Prefacio a **Música Para Camaleones**, Truman Capote cuenta que en su libro **Answered Prayers** empezó escribiendo el último capítulo, porque siempre es bueno saber adónde va uno.*

Creo que es un práctico método para saber adónde se quiere llegar, es como haber fijado una meta.

Mientras escribo, así como surgen nuevas cosas para alimentar mi texto, otras las olvido y otras que parecían maravillosas, en contexto son una porquería.

Nota: implementar un anotador para anotar las ideas que podría usar en mis notas.

[...]

Volviendo a la cita, siempre que escribo me queda la sensación de que puedo dar mucho más, siento que no exploto todo mi potencial.

Tal vez es cuestión de escribir y escribir, e ir dominando el lápiz y el papel, o el Word y el teclado.

Este texto, fechado el domingo 6 de julio de 2008, pone de manifiesto una aguda conciencia del valor de las decisiones estratégicas que involucra el proceso de la escritura y, al mismo tiempo, una intensa actividad de monitoreo y autoevaluación de las operaciones desplegadas en el acto de escribir.

Estos pocos ejemplos de la producción radicada en los weblogs de talleres permiten formular algunas observaciones provisorias. En primer lugar, desde el punto de vista de la dinámica comunicativa, el weblog favorece la integración del taller como comunidad de productores y lectores. En este sentido, las posibilidades

³⁹ El texto al que referimos está fechado el 20 de mayo, es decir, cuando ha transcurrido apenas un mes y medio desde el comienzo del curso.

de interactividad, que dan lugar al registro de las opiniones de los lectores, promueve la interrelación de los talleristas y el compromiso con la lectura de los textos propios y ajenos producidos en el taller. Esta estrategia junto con otras que también estamos implementando como, por ejemplo, la edición entre pares, se proponen y en buena medida logran generar un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo. Por otra parte, el blog permite la circulación del escrito dentro y fuera del ámbito académico y, de este modo, contribuye a atenuar la relativa artificialidad de la práctica de escritura en el taller puesto que amplía el campo de recepción de los textos que se producen en el espacio habitualmente cerrado del aula.

En relación con esto es lógico suponer que esta mayor visibilidad de los escritos propiciará la autoevaluación en los talleristas dado que multiplica las voces de lectores que acceden al texto y, consecuentemente, promueve actividades de relectura y eventual reescritura de los propios trabajos a partir de las reacciones de los lectores.

Finalmente, un logro no menor de esta experiencia es que contribuye a alimentar el deseo y el placer de escribir incluso en aquellos que, como la autora de Itinerantes, sabían que les gustaba escribir aunque nunca hubieran pensado que fuera para tanto.

El Centro Virtual de Escritura

En el marco de las tareas de investigación llevadas a cabo por la cátedra, nos hemos abocado al análisis y diseño de un Centro Virtual de Escritura (CVE) destinado a prestar servicios a los estudiantes de la Carrera de Comunicación. El primero de los proyectos, correspondiente a la Programación Científica UBACyT 2008-2010, tuvo por objeto hacer un relevamiento comparativo de un conjunto significativo de centros virtuales a fin de identificar sus características sobresalientes. El corpus analizado incluyó un conjunto de diez CVE, siete de ellos en lengua inglesa correspondientes a universidades federales y estatales del sector público y privado de los Estados Unidos, y tres en lengua española. Entre los primeros se encuentran el OWL (Online Writing Lab) de la Universidad de Purdue, el CVE de la Colorado State University: el de Wisconsin Madison, el OWL de la Universidad de Florida, el CVE de la Universidad de Montana, el de Hamilton College y el de la Universidad de Iowa. Entre los centros en lengua española se analizaron el Centro de Escritura de Posgrado dependiente del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía; el Centro de Escritura de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia y el CARLE (Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas) del Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Para sistematizar el análisis de estos sitios se diseñó una grilla de evaluación de recursos digitales organizada en torno de cinco aspectos básicos: el formato, la interactividad, la oferta pedagógica (recursos disponibles y modalidades de enseñanza), las actividades y publicaciones de extensión, y la composición del equipo docente y responsable del diseño y mantenimiento del centro virtual.

La descripción y análisis comparativos de los sitios incluidos en el corpus permiten distinguir en el conjunto tres subgrupos: por un lado, los centros virtuales que funcionan simplemente como vía de acceso a los servicios brindados por los centros de escritura presenciales y como bibliotecas virtuales que proveen distintos tipos de recursos; los que, además de estas funciones, imparten instrucción en línea ya sea a través de consultas específicas enviadas por correo o bien en encuentros de orientación en tiempo real a través de líneas de chat; finalmente, los que solamente ofrecen recursos y diversos materiales bibliográficos.

A partir de este análisis, durante el año 2010 comenzamos el proceso de diseño del CVE previsto en el proyecto. El resultado es una maqueta de prueba armada sobre la plataforma de weblogs que ofrece el sitio wordpress. La estructura del sitio incluye una sección denominada “Caja de herramientas” que ofrece recursos gramaticales, instructivos relacionados con los procesos de composición y un apartado dedicado a explorar las características del discurso y los géneros académicos. También se ofrece una biblioteca con textos notables correspondientes a diversos géneros (ensayos, trabajos de investigación, textos literarios, periodísticos, etc.). Finalmente, el centro virtual prevé ofrecer un espacio de interactividad que facilitará la realización de consultas sincrónicas (en tiempo real) y asincrónicas. El servicio de consulta en línea se llevará a cabo a través de un aula virtual que estará disponible en días y horarios prefijados. Asimismo, el usuario del Centro Virtual podrá recibir orientación a partir de solicitudes enviadas por medio de un formulario ad hoc que hemos dispuesto en el espacio de consulta.

El potencial del CVE para la clase de composición es enorme y prueba de ello es la gran difusión de este dispositivo en la cultura académica anglosajona. Se trata de un espacio que fomenta la producción y contribuye a consolidar hábitos de autonomía en el escritor universitario.

Weblogs y CVE son dos alternativas que permiten extender el alcance de la clase de composición y darle continuidad a la práctica de la escritura más allá del siempre escaso tiempo de trabajo presencial. Nuestra experiencia reciente ha arrojado resultados satisfactorios y prometedores que, sin duda, abren nuevos caminos para el desarrollo de la pedagogía de la escritura.

Bibliografía

Blecua: «La tecnología ha resucitado el gusto por la escritura», reportaje publicado en el diario *La Nación*, 14 de febrero de 2011.

Reale, A; Crouzeilles, C; Güichal, C; Risé, C; Kallay, E; Castellano, S; Silvestre, S. y Eraso, C. (2008) “La escritura de viaje como forma de apropiación del espacio”, ponencia presentada en las IV Jornadas Patagónicas de Comunicación y Cultura organizadas por el Centro de Estudios Patagónicos de la Universidad Nacional del Comahue en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, General Roca, Prov. De Río Negro, 9 al 11 de octubre de 2008.

EL LENGUAJE Y LA MATEMÁTICA

Ing. Silvia Pareja, Prof. Dalcy Flores

Universidad Nacional de Salta – Facultad de Ciencias Exactas

silviaparejameire2007@yahoo.com.ar

dalcy_f@yahoo.com.ar

Introducción

Los alumnos que ingresan a la Universidad se enfrentan a dificultades y temores que se convierten, a veces, en frustración y posterior abandono de la carrera. Desde nuestra experiencia en el trabajo, y del conocimiento de diversas investigaciones sabemos que es un fenómeno que obedece a múltiples causas. La exigencia académica en el nuevo nivel educativo es una de estas, los alumnos deben superar dificultades en dominios conceptuales y procedimentales. Pero es de destacar también que otra causa que no debe menospreciarse es lo actitudinal.

Los motivos relacionados directamente con el alumno, como falta de motivación personal, escaso interés por el estudio, baja autoestima, escasos medios económicos, limitan sus aspiraciones para continuar estudiando.

Conociendo esta situación y tratando de revertirla es que se implementó el curso de ingreso a la Universidad Nacional de Salta, dentro de una política académica de apoyo y retención. Este propósito es compartido por todas las Facultades de la UNSa. Es así que el curso de ingreso 2010 se ha caracterizado como pre-universitario, orientador, socializador y articulador.

El propósito de dicho Curso de Ingreso fue que los alumnos se apropiaran de las competencias, capacidades, habilidades, conocimientos, estrategias necesarias que le permitieran ingresar y permanecer en la universidad con un rendimiento académico de calidad.

Las competencias a las que se refiere el curso son de dos tipos, las denominadas generales y las específicas.

“Acceder y permanecer en la universidad no es tarea sencilla”, así lo expresa Mastache⁴⁰, y los alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas no escapan a esta problemática; atento a esto se elabora un plan de trabajo conjunto de los docentes encargados del curso, para colaborar con el alumnado en la adquisición y desarrollo de ambas competencias, tratando de capitalizar experiencias anteriores con alumnos ingresantes, utilizando material teórico y práctico propio de estas ciencias.

Desde las materias del primer año se requieren del alumno ciertos conocimientos y habilidades, de allí la necesidad de trabajar en forma integral en el curso de ingreso, los dos ejes de competencias.

⁴⁰ Formar personas competentes. desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales.

De esta forma, se desarrollaron conjuntamente ambas competencias durante seis semanas, promoviendo no solo la adquisición por parte de los estudiantes de los conocimientos específicos, sino también procurando mejorar su utilización del lenguaje oral y escrito.

Sobre lo trabajado

Teniendo en cuenta lo expresado en la introducción con respecto a los ejes a trabajar en el curso de ingreso, se retoma lo que expresa el proyecto de la Facultad. El mismo conceptualiza a las Competencias Específicas como “aquel conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos en el marco de una carrera de formación superior” estos conocimientos sirven de soporte indispensable para introducirse en los conocimientos de las asignaturas que el alumno debe comenzar a cursar. Por lo tanto, se privilegió el trabajo con material que cumpla con este propósito, trabajando junto al docente de Competencias Generales aquello que apunta al desarrollo de aspectos claves para los estudios superiores como: Autonomía en el aprendizaje, desarrollo de destrezas cognitivas, la formación en valores ciudadanos, y competencias comunicativas referidas a la comprensión lectora y la producción de textos.

Desde este trabajo, se entiende a la comprensión lectora como un “proceso transaccional entre el texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas y un complejo conjunto de conocimientos” (Gómez de Herice). Es decir, no se concibe a la lectura como una actividad en la que hay que decodificar un significado existente en el texto, sino que el lector construye el significado a través de un proceso en el que se ponen en juego sus conocimientos y saberes previos y en el que se emplean estrategias como muestreo, anticipación, inferencia.

De tal manera, el abordaje de la comprensión lectora parte de la idea de que comprender es vincular la nueva información que nos provee un texto con los saberes previos y los conocimientos que ya posee el lector, por lo tanto la comprensión es relativa a cada lector, esto es lo que se tuvo en cuenta cuando se plantearon las actividades promoviendo también, enriquecer el vocabulario de los alumnos.

A la lectura se encuentra vinculada la producción de textos. Se considera importante que los alumnos asuman que para escribir es necesario leer. “Se concibe a la escritura como un proceso que tiene carácter flexible y recursivo, de ahí que todas las estrategias implicadas en la producción tengan carácter interactivo. El producto de este proceso es el texto” (Hocevar y De Lucía). Al respecto, Carlino cita a Curry y Lillis:

La escritura académica de los estudiantes es una práctica social en el sentido de que quienes escriben están aprendiendo no solo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo ser tipos particulares de personas, es decir a escribir como académicos, como geógrafos, como científicos sociales. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry y Lillis, 2003).

Las actividades planteadas a los alumnos desde lo específico, en nuestro caso particular, Matemática, se hicieron teniendo presente que su situación es de un casi total desconocimiento del lenguaje propio de esta ciencia, el cual, si bien tiene características particulares, también se apoya en el lenguaje común. Un alumno que no habla o escribe usualmente bien, tampoco podrá hacer uso o comprender el lenguaje propio de la Matemática.

Esta ciencia se expresa en un lenguaje que permite el desarrollo de capacidades analíticas, sintéticas y de formulación de modelos, razón por la cual es considerada una de las ciencias fundamentales en el desarrollo de los procesos de resolución de problemas. El lenguaje matemático representa un recurso racional que contribuye a fundamentar y a expresar en forma eficiente el tratamiento de problemas, sus diagnósticos y soluciones. Por esto se privilegió en el trabajo el desarrollo de justificaciones luego de la resolución de los ejercicios planteados, a través de preguntas orientadoras sobre las razones que llevaban a la realización de cada paso. Por ejemplo, los alumnos debían responder a preguntas intercaladas en la teoría de cada tema desarrollado durante el curso. Esto significó para el alumno, leer y releer la teoría hasta que pudieran responder satisfactoriamente a las mismas, de igual manera que, al resolver un ejercicio, este se consideraba concluido, solo si finalizaba con la justificación del proceso seguido para su resolución y de la conclusión a la que llegaba.

Esto requiere desde la elaboración del material asumir una postura que considere que en Matemática se debe acompañar el desarrollo mecánico de ejecución de un determinado ejercicio, con la argumentación válida. Se pretende que el alumno desarrolle habilidades argumentativas, y ello es posible a partir de la lectura comprensiva de la teoría, que se debe traducir en la producción de sus trabajos.

El desarrollo de esta capacidad argumentativa fue también asumido desde las Competencias Generales, dentro de las cuales se trabajaron textos relacionados con la aplicación de conocimientos científicos.

En un primer momento, desde la literalidad de los textos, los alumnos contestaban a preguntas cerradas, aún cuando estas contenían palabras desconocidas, inventadas a propósito, para que luego ellos pudieran analizar la forma de sus respuestas. En un segundo momento se trabajó con la inferencia a través de diversos textos que planteaban el desafío de la deducción, la que era discutida en el marco de un trabajo grupal pequeño y luego socializada y defendida por el grupo en la clase. De esta manera se trataba de descubrir los aspectos implícitos, que era posible elaborar en base a conocimientos culturales de los alumnos. Por último se trabajó para que el alumno opinara y defendiera esa opinión, utilizando para ello la argumentación. Se consideró entonces importante el trabajar la habilidad para argumentar, concientizando a los estudiantes de que en la universidad se valora el razonamiento fundamentado en la teoría.

También se trabajó con textos que promueven la reflexión sobre problemáticas sociales, ya que partimos de una concepción de enseñanza integral en la que cobra importancia la preocupación por formar ciudadanos reflexivos y críticos.

Respecto del material empleado

En lo específico, se elaboraron Trabajos Prácticos sobre los temas de Matemática a desarrollar, cuidando a través de las consignas que el alumno aprendiera a justificar lo más detalladamente posible, los pasos que siguió para resolver cada uno de los ejercicios. Usualmente, se le solicitaba “justificar” una respuesta, o “probar” o “demostrar” alguna afirmación, introduciéndolos poco a poco en el lenguaje lógico propio de la matemática.

Por otro lado, se comprueba permanentemente que los estudiantes no demuestran poseer técnicas adecuadas de estudio, sobre todo, en lo que hace a las ciencias duras donde prima el razonamiento a la memoria. Es por ello, que dentro de los apuntes teóricos, se introdujeron preguntas orientadoras, con la idea de mostrarles la forma adecuada de estudiar Matemática, si la intención no es solo “pasar” de momento el parcial, sino internalizar los conocimientos.

Al mismo tiempo y, teniendo en cuenta que comprobamos permanentemente que nuestros ingresantes presentan graves dificultades para expresarse en forma oral o escrita, se los motivó a brindar sus opiniones sobre distintos tópicos que hacen a los temas matemáticos desarrollados, intentando mostrarles que desempeñarse dentro de las ciencias duras no implica el desconocimiento de la lengua madre.

En las Competencias Generales, se desarrollaron talleres en los cuales se hacía hincapié en lo que significa, predecir, inferir, dar significado al contenido de los textos, la importancia de las ideas previas y cómo estas influyen a la hora de interpretar un texto. Se trabajó sobre las dificultades de la comprensión y cómo se pueden utilizar ciertas técnicas para que nos ayuden en el objetivo de comprender un texto.

Las diapositivas utilizadas fueron seleccionadas de manera de mantener la atención del alumnado; con este objetivo en mente, además del marco conceptual, se incluyeron chistes matemáticos, lo que contribuyó a crear un clima de clase cómodo, que favoreció la participación de los alumnos ingresantes.

Las actividades se encontraban impresas en una cartilla. Las dos primeras tenían el objetivo de hacerles notar la diferencia entre contestar preguntas cerradas, las que solamente requerían de la lectura y copia del texto, mientras que las preguntas abiertas, demandaban un intercambio de opiniones del grupo.

Desde un texto que permitía realizar inferencias, los alumnos se dieron cuenta del nivel de influencia en sus respuestas que tenían sus conocimientos previos, ciertos prejuicios que manifestaban y errores conceptuales originados en el “sentido común”. A este respecto, adjudicaban al contenido un sentido con connotaciones que les resultaron en un primer momento graciosas, para luego pasar a la reflexión y cambiar sus respuestas al ver que no podían justificar las mismas sin dejar de lado lo anteriormente comentado sobre los prejuicios.

En otro texto trabajado, se practicaron las técnicas de subrayado, anotaciones al margen, prelectura, lectura, profundización. A través de preguntas se pretendía que los alumnos respondiesen sobre la tesis que defendía el autor, además, en

ellas, se incluía el llevar a la discusión grupal el posicionamiento ético frente a cuestiones como el valor del trabajo, el valor de la vida humana frente al valor material. Se debe resaltar, que en este apartado, los alumnos, en su mayoría, coincidían en las respuestas, defendiendo los valores aludidos y comentaban oralmente la desilusión que sentían hacia el mundo adulto a este respecto, porque consideraban que se había perdido la ética del trabajo, y la solidaridad.

Otra actividad de la cartilla solicitaba la realización grupal de una síntesis o resumen. En primer lugar se pidió que subrayasen una definición precisa de un concepto que a propósito no se encontraba en el contenido textual. Sin embargo solamente un grupo de las dos comisiones que llegaron a este ejercicio lo hizo en forma correcta. De lo que se puede concluir que las dificultades que tienen los alumnos en dar respuesta a las consignas, provienen en gran parte de su falta de lectura profunda de lo que se les solicita.

Cuando finalizó este taller, los alumnos expusieron sus reflexiones, utilizando expresiones como “interesante lo que vimos hoy”, “tenemos que mirar más cada palabra escrita en las consignas, porque nos ponen trampas”.

En otra ocasión se propuso el análisis de un artículo de un diario argentino, que trataba acerca del tema de la clonación, sus posibilidades, ventajas, etc., desde la opinión de una empresa privada dedicada a la investigación biotecnológica. Los alumnos debían profundizar la lectura y desde allí emitir su opinión sobre los dichos de los directivos de tal empresa. Se les requirió que tuvieran presente que no siempre en los medios, se expresa la totalidad de la información, que un artículo periodístico era diferente de una investigación, que tratasen de ver lo que permanece sin exponer en las noticias, lo que subyace en las palabras de los protagonistas. Desde estas aclaraciones los alumnos escribieron por ejemplo: “La noticia no hace alusión a ninguna revista científica, se trata de un diario que puede tener ciertos intereses en la publicación de este tipo de actividades”, o “Sabemos que es impredecible conocer los resultados que podemos obtener con la clonación y el costo que puede demandar a una persona que necesite obtener un órgano, aunque como dice el artículo, creemos que sí se podrían salvar especies que están en peligro de extinción”.

Estos comentarios, nuevamente, nos dan la pauta de que nuestros jóvenes se interesan por debates que llevan a cuestionar los valores de la sociedad, aunque también debemos aludir al escaso vocabulario que emplean en sus producciones y los errores de ortografía que cometen en los escritos.

También se trabajó con la resolución de problemas. En un primer momento se añadió una parte teórica en la cartilla, de manera tal que tuvieran en cuenta los pasos que propone G. Polya en su libro “Cómo plantear y resolver problemas”. Esta actividad generó una gran participación y preocupación en los alumnos cuando debían elaborar respuestas basadas en sus conocimientos cotidianos, ya que a esta altura del curso se puede evidenciar, en ellos cierta desconfianza en los mismos. Por ejemplo cuando debían contestar *¿Por qué al levantarnos de una silla inclinamos el cuerpo hacia delante?*, en los grupos se discutían respuestas de manera tal de elaborar una respuesta “lo más científica posible” (al decir de un alumno).

Conclusiones

Es evidente que nuestros jóvenes adolecen de un manejo adecuado del lenguaje en sus formas oral y escrita. Que presentan un vocabulario escaso, probablemente debido a la aguda disminución en el hábito de la lectura, a lo que se suma la habilidad no adquirida de la redacción coherente y fluida, apareciendo en sus escritos expresiones donde el verbo no está conjugado, falta el sujeto o las palabras completas han sido reemplazadas por apócopeos inexistentes. Seguramente, estamos frente a la influencia de los mensajes a través de celulares y los chats.

A este problema se le suma, en nuestro caso, siendo docentes de una facultad donde se imparten ciencias duras, la convicción de los estudiantes de que, para desempeñarse en las carreras por ellos elegidas, no será necesario tener un buen vocabulario, expresarse correctamente o tener buena ortografía. Es, a base de, cuando no logran regularizar una materia, cuando se convencen de que, además de la adquisición de los conocimientos propios de la matemática, la física o la química, necesitan más que memoria un razonamiento lógico, el cual es imposible de alcanzar si no son capaces de leer y comprender correctamente una consigna, una definición y menos aun, una expresión lógica matemática.

Es por todo esto, que consideramos que se necesita urgentemente un cambio en la educación, que involucre tanto al nivel medio como a los primeros años de la universidad, apoyando e incentivando por ejemplo, a que los jóvenes lean con mayor frecuencia, aprendan a expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita y desarrollen a través de todo ello un pensamiento crítico. Esto no es fácil, se necesita mucho camino y cambios profundos en la enseñanza, sobre todo en el nivel medio y una buena articulación entre los niveles medio y superior. Mientras esto no suceda, seguiremos viendo fracasar en muchos casos a nuestros alumnos, o abandonar la universidad porque no se sienten capacitados para cumplir con sus requerimientos, o peor aún, muchas veces estaremos frente a un egresado y comprobaremos que, si bien tal vez conoce de su especialidad, no encuentra un puesto del nivel por él soñado, porque no responde a los requerimientos culturales exigidos en los altos niveles de trabajo.

Es por todo esto, que nos hemos abocado con gran entusiasmo a la tarea de intentar, aunque sea en una ínfima parte, revertir esta situación. El tiempo y las aplicaciones sucesivas de las estrategias planteadas en este trabajo, previas mejoras a partir de las experiencias adquiridas, dirán si estamos sobre el camino correcto.

Bibliografía

- Mastache, Anahí (2007). "Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales". Ed. Noveduc
- Ortega Dato, Juan Fco. José Ángel Ortega Dato. "Lenguaje matemático: una experiencia en los estudios de economía de la uclm."
- Carlino, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad – Una introducción la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Nacional de San Martín. II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la Universidad. (2007) *"Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas"*. Buenos Aires.
- Lobato, Clemente (2004) "La función tutorial universitaria: Estrategias de intervención". En *Papeles salmantinos de educación*.
- Polya, George (1985) "Cómo plantear y resolver problemas". Ed. Trillas.

EL PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES, ¿Y EN LOS DOCENTES?

Adela Castronovo, Alicia Zamudio, Diego Picotto

Dirección de Pedagogía Universitaria

Universidad Nacional de Lanús

acastro@unla.edu.ar, azamudio@unla.edu.ar

dpicotto@hotmail.com

Introducción

Diversos y numerosos investigadores, desde hace ya casi dos décadas, vienen abordando el problema relativo a las dificultades de los estudiantes universitarios con la lectura y la escritura. Así, de supuestos que ensayaban explicar este problema en el nivel superior remitiéndolo a una deficiente formación en lectura y escritura en los niveles educativos previos, se fue avanzando hacia concepciones que abordan el problema a partir de pensar las instituciones universitarias en términos de una “comunidad académica” con códigos, regulaciones y prácticas específicas de las que debe apropiarse quien aspire ingresar a ella.

Asimismo, estudios recientes han explorado una declinación *generacional* de este asunto, vinculándolo al uso intensivo de nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación.

Pero, ¿en qué medida la lectura y la escritura académica son un problema que aqueja sólo a los jóvenes ingresantes? ¿Hasta qué punto es un problema *generacional*?

Estas reflexiones intentan abordar un territorio inexplorado: ¿qué tipo de vínculo es el que une a los docentes con la lectura y la escritura académicas? ¿O, dicho de otro modo, en qué medida las dificultades relevadas en las prácticas de lectura y escritura académicas solo atañen a los jóvenes ingresantes? ¿En qué medida los adultos encargados de transmitir estos códigos y regulaciones son ellos mismos presos del mencionado problema? ¿No son la lectura y la escritura académicas prácticas de las que también deben apropiarse, por ejemplo, aquellos profesionales que eligen la docencia en la universidad en campos recientemente incorporados a las lógicas de la academia?

En síntesis, nuestro trabajo ensaya producir un leve desvío en la caudalosa producción textual que aborda la problemática de la lectura y la escritura académica; desvío que nos lleva a internarnos en las elaboraciones escritas de los docentes (programas, guías de lectura, materiales didácticos, consignas de evaluación, entre otras) a fin de indagar en qué medida pueden estas producciones también ser objeto de revisión, análisis y reflexión, atendiendo a los criterios y normas propias de la situación comunicativa característica de la universidad.

Valga una aclaración necesaria: las reflexiones aquí presentadas son producto de nuestro trabajo cotidiano con los docentes de la Universidad de Lanús. Como es sabido, muchas de las universidades “nuevas” del conurbano bonaerense (entre ellas la UNLa) poseen una oferta curricular que va más allá de las carreras universitarias tradicionales. Obviamente, esta situación hace que parte de su plantel docente esté compuesto por profesionales que eligen la enseñanza en la universidad en campos recientemente incorporados a las lógicas de la academia. En este sentido la propia universidad y sus equipos docentes transitan un camino de construcción de nuevos campos en el marco de la academia que carece de tradiciones propias. Este desafío compromete un trabajo de la institución en el acompañamiento de los docentes que supone la necesidad de una reflexión y análisis de las prácticas que se desarrollan. En este proceso de análisis es necesario recurrir a ciertos criterios clásicos de la academia pero desde nuevos sentidos y atendiendo a las peculiaridades que suponen los campos en cuestión, así como también pone en juego la cuestión de pensar en por qué la academia amplía y modifica sus criterios de inclusión en relación con campos e intereses que la modifican en su propio modo de ser academia.

A tal fin, en un primer momento expondremos el marco conceptual básico a partir del cual viene abordándose el problema de la lectura y la escritura en la universidad; luego, puntualizaremos en la noción de comunidad académica en tanto espacio legítimo de regulación (autorregulación, entonces) de las prácticas de lectura y escritura. En ese marco, propondremos la noción de escritores y lectores *expertos* como las figuras enunciativas adecuadas al espacio académico. A partir de allí –y partir de intuir que el problema planteado no puede reducirse a una cuestión etaria o generacional— focalizaremos nuestro análisis sobre algunos tipos de textos cuya elaboración corresponde a los docentes de la Universidad y cuyos rasgos específicos (estructurales y estilísticos) se encuentran medianamente determinados por los usos, costumbres y dinámicas de la producción textual universitaria. Finalmente, a modo de conclusión presentaremos algunas líneas de lo que podría ser una política institucional de intervención sobre las prácticas de lectura y escritura académica.

El problema de la lectura y la escritura en la Universidad

Es notoria la desconexión que se evidencia entre las exigencias de la Universidad y los modos en los que los estudiantes —sobre todo aquellos que ingresan— responden a las mismas, la escisión entre las forma en que la academia propone abordar la bibliografía de las distintas materias y elaborar los textos escritos para las mismas (trabajos prácticos, exámenes domiciliarios, monografías, informes, proyectos, trabajos finales integradores, etc.) y las respuestas concretas de los estudiantes ante esta situación.

El tipo de consultas por parte de los estudiantes que se reciben a diario confirma esta desconexión: la mayoría de las consultas se relacionan con dificultades para leer e interpretar los distintos textos del modo en que las materias les proponen que lean e interpreten. Y, al mismo nivel, las dificultades que encuentran para articular y comparar autores que reflexionan sobre problemas similares de modo académicamente aceptable. Al mismo nivel, otro gran problema se vincula con la

escritura: la imposibilidad de escribir textos bajo la forma exigida por la Universidad. Finalmente, también están aquellos que se acercan por problemas con la comprensión de consignas de exámenes y trabajos prácticos.

En este sentido, el espacio de tutoría fue adquiriendo relevancia a la par de que era capaz de acompañar a los estudiantes en su tránsito por las aulas universitarias, a fin de que pudieran ir superando las distintas problemáticas con las que se encontraban. Esto quedó plasmado en los primeros objetivos propuestos por el espacio: fortalecer el proceso de comprensión y análisis de los textos que constituyen la bibliografía de cada carrera; mejorar las capacidades de redacción de los trabajos prácticos escritos y monografías; favorecer el desarrollo de los procesos comunicacionales de los alumnos, en una expresión oral y escrita dinámica, coherente y organizada y afianzar el uso de las herramientas metodológicas que permitan un mejor acceso a los textos.

A fin de cumplir con estos objetivos, se desarrollan tres dinámicas de trabajo: la individual —ligada a problemáticas particulares de alumnos que requieren apoyo y seguimiento—; la grupal —a partir de temáticas o dificultades comunes presentadas por varios alumnos de la misma o de diferentes carreras y la de trabajo con la comisión —a partir de clases compartidas con los docentes de algunas comisiones cuyos alumnos presentan dificultades en el acceso a la información y en la comprensión de los textos.

Desde hace muchos años en algunas universidades se viene trabajando con el concepto de que en la universidad se enseña a leer y escribir textos que son propios del nivel superior y que es, precisamente, la universidad quien tiene que tomar a su cargo el trabajo de aproximar a los jóvenes al abordaje de los textos académicos. En conjunción con esta óptica, es en el libro *Estudiar, leer y escribir en la universidad* donde Paula Carlino (2005) instala el concepto de “Alfabetización académica” para denominar estas prácticas.

Es que se prefiere pensar en estudiantes que están realizando el proceso de inserción en el mundo académico, un mundo que les es absolutamente extraño, nuevo, diferente. Y es, precisamente, ese ámbito de la academia, el que debe desplegar estrategias que permitan a los estudiantes abordar nuevas formas de lectura y escritura, propias del estudio en la universidad. Así, se vislumbra el concepto de comunidad como una clave interesante para pensar el vínculo entre los saberes universitarios y aquellos que ingresan al espacio de la Universidad. Lo que está en juego en el vínculo entre determinadas formas de leer y escribir y la institución universitaria no es más que la pertenencia a una comunidad de lectura específica. Una comunidad que, por definición, comparte un conjunto de interpretaciones, un conjunto de reglas, un conjunto de formas, un conjunto de principios, un conjunto de acuerdos básicos, que no es necesario explicitarlos todo el tiempo, pero que son el trasfondo necesario para que cualquier comunidad exista.

Sin duda este concepto de comunidad resulta muy sugerente en función de una labor posible de los espacios en donde se lee y se escribe en la universidad, justamente porque lleva inscripto la idea de poner en común. Y esa es gran parte de la labor de los docentes universitarios: poner en común interpretaciones, lecturas, dentro de cierto marco normativo, dentro de ciertas reglas, dentro de

ciertas formas, explicitar el modo en que la institución espera que los estudiantes lean y escriban en su paso por la Universidad.

Frente a la situación presentada por los aspirantes en el ingreso a la Universidad hay dos posturas posibles: culpar a los estudiantes y al nivel anterior de “todo lo que no saben” o hacerse cargo de la problemática y abordarla. En este tema, consideramos interesante presentar las características de las dos posturas que consideran en su trabajo las docentes de la Facultad de Humanas de la UNICEN, Graciela Fernández, Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt. Respecto a la primera posición:

1. El alumno universitario es un estudiante “hecho y derecho”. Esto significa que sabe leer, comprender, resumir, redactar informes, realizar monografías, exponer frente a otros y argumentar en debate. Puesto que estas prácticas se suponen preexistentes en los alumnos, los docentes solo se limitan a evaluarlas.
2. El logro de los aprendizajes pareciera ser responsabilidad exclusiva del alumno. Si es aplazado en un examen, el motivo del fracaso es la falta de estudio, ya que desde la visión del profesor lo que fue enseñado debe haber sido aprendido.
3. Leer significa decodificar lo escrito. La lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria. A causa de esta concepción restringida de la lectura, se cree que la materia encargada de su enseñanza es Lengua y el lugar para aprender es la escuela primaria y secundaria.

Desde otra postura, los supuestos teóricos que guían otras prácticas de lectura en la universidad son:

4. Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente. Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia.
5. Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad de lectores. (Fernández *et al.*, 2004)

La comunidad como espacio de regulación de las prácticas de lectura y escritura

¿Qué significa leer y escribir en el marco de una comunidad académica?

Al buscar la noción de comunidad en el diccionario, encontramos el significado asociado a “lo común”. Algunas acepciones según La Real Academia Española son:

1. Cualidad de común (lo que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios).
2. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.

3. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. Comunidad Europea.

4. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Comunidad católica, lingüística.

Algunos sentidos que se derivan de estas acepciones serían: la idea de un conjunto de personas, los acuerdos, el sentimiento de pertenencia, la construcción de intereses comunes. Los mismos ayudan a pensar lo que sucede en el contexto de la universidad y la inclusión de los estudiantes.

Por otra parte, desde un abordaje sociológico, la noción de comunidad pone en relieve algunos rasgos centrales que nos iluminan el análisis específico de la comunidad académica.

Según Bauman (2003), la comunidad transmite una sensación de cuidado, de entendimiento, de confianza y seguridad. Los miembros que la conforman no son extraños los uno de los otros. Saben que cuentan con la buena voluntad, el apoyo y la ayuda entre sí. De este modo, evocan una buena sensación, un “lugar cálido y seguro”. Este sociólogo sostiene que:

El entendimiento de corte comunitario, que se da por descontado, no precisa ser buscado, y no digamos laboriosamente construido, o ganado en una lucha; ese entendimiento ‘está ahí’, ya hecho y listo para usar, de tal modo que nos entendemos mutuamente sin palabras y nunca necesitamos preguntar ‘qué quieres decir’. El tipo de entendimiento sobre el que se basa la comunidad precede a todos los acuerdos y desacuerdos.

Ahora bien, ¿qué se da por supuesto o por “sobre-entendido” en la comunidad académica?

En relación con la idea de Bauman, y teniendo en cuenta que la población de las universidades del conurbano es, en su gran mayoría, ⁴¹ primera generación de universitarios, estaríamos esperando que nuestros estudiantes tengan saberes y conocimientos sobre: la institución, la dinámica de cursadas y exámenes, el plan de estudios y, más puntualmente, las formas de leer y escribir en la universidad.

Pensar en la inclusión educativa es hacerse cargo de enseñar, transmitir, compartir esos saberes no dados por supuestos, para acompañar a quienes intentan ingresar a la universidad, a formar parte de esta comunidad académica. Dicha institución debe, por lo tanto, construir los puentes necesarios, abrir las puertas generosamente para compartir con la sociedad el conocimiento. Esto es, recibir, hospedar y habilitar los procesos de construcción de saberes necesarios para lograr aprendizajes significativos en la formación profesional.

⁴¹ Los datos del Censo estudiantil 2010 nos dicen que el 75 % de los padres y el 64 % de las madres de los estudiantes de la UNLa no han estudiado más allá de la finalización del nivel medio. El mismo censo nos permite observar que el 45 % de los padres y el 32 % de las madres solamente han finalizado su educación primaria.

¿Cómo la clase puede ser pensada como una forma de incluir o de excluir? Estar adentro no significa estar incluido ya que no es solo una cuestión de vacantes o de ingreso irrestricto. Esta afirmación obliga a repensar las propias prácticas docentes para ver cuánto y qué de lo que sucede en las aulas, contribuye a incorporar en la comunidad académica a los estudiantes. La reflexión sobre las acciones de los docentes tendientes al aprendizaje de los alumnos hace pensar en la relación que existe entre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en la comunidad académica. Los docentes que conciben la enseñanza como una transmisión de conocimientos ponen a los estudiantes en un rol pasivo y utilizan estrategias congruentes con este posicionamiento. Aquellos que consideran que la enseñanza significa facilitar la formación de los estudiantes, utilizan estrategias que los hacen más activos. De esta manera, la función del docente es estimular a los estudiantes y crear las condiciones para un aprendizaje autónomo y de calidad. Así, el cambio de posicionamiento de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el hecho de abrir las puertas de la comunidad académica para un mejor acceso de los estudiantes. Esto significa una mejor apropiación de los saberes académicos, pilares de las profesiones consustanciadas con el proyecto institucional de la UNLa.

La conformación de escritores y lectores expertos

Tal como señalábamos al comienzo de este trabajo, muchas veces presentamos la alfabetización académica como un territorio de trabajo fundamental con estudiantes que ingresan a la universidad: el desconocimiento inicial de las normas, reglas, estilos, modos de interpretación de lectura y de escritura propios de la comunidad académica justifica su tránsito por esta lozana disciplina. Se espera —como resultado de este transitar— el pasaje de un lector/escritor inmaduro o inexperto a otro maduro o experto.

Distinción, ésta, ya clásica pero ineludible. Esquemática, sin duda, pero siempre funcional, fue propuesta a mediados de la década del '80 por dos reconocidos pedagogos canadienses —Marlene Scardamalia y Carl Bereiter— quienes la vincularon a dos modelos de procesos de escritura; aquel que dice el conocimiento y aquel que lo transforma. El escritor inexperto considera la instancia de escritura sólo como una forma de transmitir información, de “decir lo que saben”; el experto, en cambio, admite y opera sobre la complejidad de la interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Esta capacidad de asumir y, preferentemente, resolver, en el marco de la producción textual, la existencia de un problema retórico es lo que indica la evolución de uno a otro tipo de escritor. O, en términos de Linda Flower (1979), dicha evolución quedaría evidenciada en el pasaje de una prosa egocéntrica (es decir, aquella escritura que refleja el curso del pensamiento del escritor) a una prosa que se adapta al curso del pensamiento del lector: un escritor maduro, por ejemplo, planificará y organizará su texto y establecerá relaciones lógico-semánticas a fin de que el lector pueda comprender el escrito.

Ahora bien: si es sencillo y cómodo caracterizar a quienes ingresan a la universidad como escritores inexpertos (y la alfabetización académica caerá con todo su peso sobre ellos), qué decir de aquellos que están egresando y que para

ello deben elaborar su trabajo final. Sin duda, su comportamiento discursivo no podría caracterizarse como de experto. Podrá decírseles que al desconocer el punto de partida —cuáles eran las competencias cuando ingresaron— desconocemos también el grado de evolución. Seguro. O que pueden haber devenido expertos en la escritura de otros textos académicos (parciales, apuntes, monografías, etc.) mas no de este género tan singular y tan poco transitado como es el de los Trabajos finales. Quizás. Lo cierto es que es en este momento cúlmine —momento en el que todos los conocimientos y prácticas adquiridas a lo largo de una carrera universitaria deben ponerse en juego— cuando con más nitidez se evidencia la carencia de competencias lingüísticas y de reflexiones respecto del lenguaje (por no decir que, generalmente, lo que se evidencia es la carencia de las más mínimas nociones de ortografía y sintaxis), lo que dificulta sobremanera la elaboración de un trabajo escrito complejo. Empero, seamos más puntuales y rastreemos, concretamente, los rasgos de este —ya avanzado, casi egresado— escritor inmaduro.

Nuevamente: si tuviésemos que precisar el rasgo base que distingue entre uno y otro tipo de escritor podríamos decir, tal como expusimos líneas arriba, que gran parte de su eficaz construcción se resuelve en la capacidad que tenga el estudiante de asumir y resolver —más allá de la mera transmisión de contenidos— el complejo problema retórico inscripto en este tipo de trabajos. En este marco, nuestra labor cotidiana indica que sólo un mínimo porcentaje de ellos divisa que el momento de la escritura del trabajo final es una instancia más compleja que el mero decir contenidos; una instancia que exige —para decirlo otra vez con Flower— superar la prosa “egocéntrica” que refleja el curso del pensamiento del escritor para adaptarla al del lector; una instancia compuesta por diversos momentos (planificación, puesta en texto, revisión y corrección, para decirlo rápido) y no por un único y caótico ir hacia delante; una instancia sobredeterminada —en líneas generales— por las leyes que regulan los procesos de lectura y escritura en la universidad y —en lo puntual— por las características estilísticas y estructurales que el género discursivo —en este caso la tesis o trabajo final— estipula (Flower, 1979). O, parafraseándonos, sólo un mínimo porcentaje de estudiantes con los que nos encontramos en este espacio de tutorías sería ajeno a la categoría de escritor inexperto o inmaduro.

La escritura de los docentes

Atendiendo a los marcos presentados hasta aquí, este trabajo apunta a incluir en la problemática a los docentes como miembros de la denominada comunidad académica que tal como lo hemos señalado al comienzo de este trabajo, no en todos los casos pueden ser pensados a priori como integrados de manera plena en la comunidad desde el rol que deben asumir. Son profesionales y como tales han transitado diferentes espacios de formación en diferentes momentos de sus vidas como estudiantes, tienen experiencia en el mundo de la producción, del trabajo, de la gestión pública en determinadas áreas que les otorga legitimidad para incorporarse al ejercicio de la docencia en la universidad en el campo al que pertenecen. Sin embargo, ¿garantiza esto que sus prácticas de lectura y escritura actuales resulten “adecuadas”, atendiendo a los códigos y criterios de las prácticas

académicas? Esto se complejiza por otro componente: aún cuando estas prácticas estén disponibles, ello no implica contar con recursos adecuados para su transmisión.

En los supuestos de la comunidad académica, el docente juega como experto en las prácticas que hacen al desempeño dentro de la comunidad y cabe preguntarse si todos los son o deben serlo atendiendo a los criterios que se juegan en los procesos que legitiman el ingreso de los docentes a la universidad, centrados en el dominio de saberes profesionales teóricos y prácticos.

Las preguntas que nos formulamos surgen del trabajo cotidiano con docentes y de atender a sus propias preocupaciones.

Los procesos de transmisión en la Universidad ponen en juego instancias fundamentales donde las prácticas de escritura de los profesores adquieren un valor de fundamental relevancia para promover las prácticas de escritura de sus estudiantes. Los programas de materias, la presentación del material bibliográfico, los textos producidos para las clases, y las consignas de evaluación configuran un conjunto suficientemente interesante para revisar en qué medida las prácticas de escritura y lectura de los docentes promueven o dificultan buenas prácticas en los estudiantes.

Se trata de aspectos de las prácticas de enseñanza que como tales requieren de procesos permanentes de análisis y reflexión. La idea de que el desarrollo de la docencia requiere de espacios permanentes de análisis de las prácticas ha sido desarrollada por diferentes teóricos (Schön, Jackson, Perrenoud, Edelstein) que entienden que solo desde allí es posible producir cambios y miradas críticas. La revisión de la propia escritura como mediadora de los procesos de escritura de los estudiantes es sin duda un aspecto a considerar si le asignamos a los procesos de lectura y escritura académica el papel que se le viene asignando como aspecto que juega en los procesos de inclusión de los estudiantes universitarios.

En este aspecto, el presente trabajo se propone transmitir la manera en que en la Universidad Nacional de Lanús se focaliza el tema de la lectura y la escritura académica en los docentes.

I.- En un primer lugar, se tienen en cuenta las preguntas y consignas de exámenes. La escritura que de ellas realizan los profesores y cuánto se constituye en facilitador u obstaculizador del trabajo de los estudiantes y su desempeño en las evaluaciones.

Podemos encontrar habitualmente ejemplos de consignas de evaluación que no han sido formuladas con pertinencia, que no remiten los conceptos solicitados a los autores y enfoques correspondientes, que no han sido cuidadas en su formulación porque no se ha considerado que la misma es un modelo de escritura que induce o no mejores modelos de escritura. Las consignas de evaluación cobran una relevancia especial porque juegan como las demandas escritas para producir escritura.

En este sentido, desde la Dirección de Pedagogía Universitaria se ofrecen instancias de capacitación y asesoramiento para los docentes.

II.- Otro texto de capital importancia para pensar las prácticas de escritura de los docentes lo constituye el programa de asignatura en su doble carácter de texto académico y texto didáctico.

Así, se propone la formulación de los programas de las asignaturas atendiendo a su doble carácter:

☐ Como documento de acreditación, en tanto los programas de asignatura constituyen un documento a disposición de alumnos e instituciones para establecer equivalencias u otros trámites que los requieran.

☐ Como texto dirigido a los alumnos, en tanto el programa constituye un material de enseñanza de alta significación didáctica para comunicar la propuesta pedagógica de una asignatura o espacio curricular y un insustituible elemento de estudio.

Si se piensa el Programa de la asignatura como parte del Plan de Estudios, se tendrá en cuenta que ninguna cátedra es, en sí misma, un plan de estudios: por eso debe “articularse” con todas las otras. (Argumedo: 1999)

Se debe considerar, a la hora de elaborar un programa cómo se inserta la asignatura en el contexto del plan de estudios. En este sentido, cada asignatura debe ser pensada como la parte de un todo y no como una entidad que se agota en sí misma, ya que es una parte del recorrido que debe realizar el alumno a partir del “mapa” que le ofrece el plan de estudios. Es por esto que el plan ha de estar presente no solo en la mente del docente a la hora de programar, sino de manera explícita en el modelo de construcción del programa. Esto supone poseer un conocimiento acabado del Plan, su estructura, sus ejes, las correlatividades, las asignaturas por tramos, etc.

La consideración del Plan como contexto fundamental para la elaboración del programa plantea dos exigencias mínimas:

☐ El conocimiento de los programas vigentes de las asignaturas correlativas y las simultáneas, así como un intercambio entre los docentes a cargo.

☐ La consistencia entre los contenidos del programa de la asignatura y los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios.

Es facultad de cada docente a cargo de una asignatura o espacio curricular la selección y organización de los contenidos. El criterio del recorte de contenidos deberá quedar explicitado en la fundamentación del programa.

El programa es un texto construido con la finalidad de enseñar. Es “el texto didáctico” por excelencia ya que sienta las bases del contrato didáctico con cada grupo de alumnos. Por lo tanto, debe estar formulado en un lenguaje adecuado para sus destinatarios, debe ser recuperado como una guía permanente por docentes y alumnos en el curso de las clases y debe habilitar reformulaciones y análisis críticos. De esta manera, el programa que se presenta a los alumnos es una hipótesis de trabajo que requerirá de múltiples redefiniciones y ajustes producto

del carácter situado de las prácticas de la enseñanza que se desencadenan a partir de la puesta en acto del programa.

Considerado en este sentido, algunos posibles interrogantes a tener en cuenta en el momento de elaborar un programa son:

- ¿Cómo se presenta en el Programa la consideración de las características de los estudiantes a los que se dirige? ¿Se consideran sus saberes previos, sus trayectos laborales, sus posibilidades y dificultades?
- ¿Es el programa un texto comunicable a los estudiantes? ¿Se explicita el valor del programa como guía para el proceso de aprendizaje? ¿Qué usos se prevén de esta herramienta?
- ¿Es el programa un elemento que transparente los contenidos que serán evaluados al finalizar la cursada?

También en este sentido se pone al alcance de todos los docentes, a través de los Departamentos respectivos, pautas para la redacción formal de los programas de estudio, asesoramiento y capacitación.

III.- Un tercer eje sobre el que nos posicionamos es el del docente como mediador de las voces de los autores troncales en cada una de las disciplinas, el docente como redactor de textos de la asignatura, y como organizador de los apuntes –con frecuencia fotocopias de otros textos–.

Teniendo en cuenta que los docentes tienen por objetivo facilitar la comprensión de los textos por parte de los estudiantes, se busca que realicen un esfuerzo extra para que los apuntes con los que estudian estén bien presentados.

Sería importante —situándonos críticamente ante cierto hábito que ha naturalizado el estudio por medio de fotocopias— que los docentes hiciéramos un esfuerzo por incentivar el estudio por medio de libros. Prescindiendo de razones económicas y legales, creemos que estudiar por medio de fotocopias conlleva desventajas notables para los estudiantes. A saber: ausencia de un paratexto (tapa, contratapa, índices, fecha y lugar de edición, datos mínimos sobre el autor, etc.) que les permite reponer información fundamental para elaborar una lectura reflexiva, crítica y contextualizada, es decir, una lectura académica de los textos; imposibilidad de relevar las particularidades de cada libro —dado que las fotocopias son todas “prolijamente iguales”, etc. En ese sentido, la situación ideal sería que el docente solicitara a los estudiantes la obtención del libro, recayendo en éstos la decisión de realizar el fotocopiado del mismo. Esto podría complementarse con el trabajo en clase con libros de la biblioteca, experiencia que ya se ha realizado en varias materias.

Si la utilización de apuntes fotocopados fuera inevitable, sería menester tener en cuenta las necesidades de agregar en el original de la fotocopia todos los datos de referencia del libro, citados de manera correcta (1- Apellido y nombre de autor, 2- título del libro en bastardillas, 3- lugar de publicación, 4- nombre de la editorial, 5- fecha de publicación. 6- número de volumen –si hay-, 7- numeración de páginas o

pág. citadas); incluir en la fotocopia la portada y el índice del libro, no extraer fragmentos de capítulos: suelen ser comprensibles y lógicos para los docentes, pero indescifrables para los alumnos; evitar unir partes de diferentes textos que impidan al alumno tener una idea global de lo planteado por el autor; evitar, dentro de lo posible, presentar fotocopias de textos subrayados por el docente o por otro lector y, por último, ordenar la bibliografía siguiendo la secuencia de las unidades del Programa de la materia.

Si el apunte es redactado por el docente, se recomienda tener en cuenta que no resulten resúmenes que procesen la bibliografía ofreciendo una versión tamizada por la mirada del docente. Un alumno universitario debería ser capaz, por un lado, de afrontar todos los textos, por más complejos que sean y, por el otro, de elaborar lecturas críticas de los autores que no necesariamente coincidan con las del docente.

También que las citas, las referencias a textos y autores estén correctamente realizadas, y que ofrezcan toda la información necesaria para que los estudiantes puedan, si lo desean, recurrir a las fuentes.

Por último, que los títulos y los subtítulos respeten el orden y la jerarquización de lo expuesto, utilizando los signos textuales más convenientes (tipos de letra, subrayados, negrita, notas al pie, etc.)

Sin duda, los docentes buscan, ordenan y jerarquizan los textos y autores que mejor exponen las temáticas a analizar y que resultan —de acuerdo al momento de la carrera en que se encuentren— más apropiados para los alumnos. Hacen, también, la selección y secuenciación de los textos, dándoles una lógica singular: pero todo esto es necesario transmitirlo de manera clara a los estudiantes. En ese sentido, el Programa de la materia suele ser un elemento fundamental para el aprendizaje y la comprensión del recorrido que hace la materia y la relación que cada autor de la bibliografía tiene con los contenidos desarrollados.

Sobre esta problemática también la Dirección de Pedagogía Universitaria brinda capacitación, asesoramiento y pautas para la confección de la bibliografía.

Conclusiones: Hacia una política institucional de intervención sobre las prácticas de lectura y escritura académicas

La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios ha sido, sin ninguna duda, un tema central abordado en el mundo académico en los últimos años.

Puso en consideración la responsabilidad de las instituciones universitarias y sus docentes en la alfabetización académica de los alumnos. En este trabajo nos propusimos dar un paso más allá, y poner en debate la relación de las prácticas docentes con la lectura y la escritura en la universidad. Intentamos, día a día, centrarnos sobre la propia reflexión para hacernos cargo de que la forma de leer y escribir en la universidad, las exigencias del mundo académico en cuanto a estas problemáticas atañen de manera similar a los estudiantes y a los docentes y ponen a éstos en una instancia que requiere consideración especial.

Por esa razón, pensamos que la lectura y la escritura académica requieren de políticas institucionales de asesoramiento, capacitación e intervención para que la formación de profesionales como lectores y escritores expertos sea una responsabilidad compartida por la totalidad de los docentes pero también por la comunidad universitaria en su conjunto.

Bibliografía consultada

- Bajtin, Mijail (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berardi, Franco (2007). *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón Ediciones.
- (2003). *La fábrica de la Infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*. Nº 58. Barcelona.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Di Stéfano, Mariana y Pereyra, Cecilia (2004) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales", en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- (2007). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". En Revista *Signo y Seña*, Nº 8, pp. 317-340.
- Estienne, Viviana (2004) "Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida", en I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa 1-3 de julio.
- Fernández, G; Uzuzquiza, M. y Laxalt, I. (2004). "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer" en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Flower, Linda (1979). "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, 41, 1.

EL ROL DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS COMO HERRAMIENTAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN LA LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Fabián Negrelli, Daniela Moyetta

Universidad Nacional de Córdoba

fnfl2008@yahoo.com.ar

danielamoyetta@gmail.com

Introducción

Sin lugar a dudas, uno de los objetivos principales en un curso de lectocomprensión es fomentar la autonomía lectora en la lengua meta –en nuestro caso en particular, el inglés– de los alumnos participantes. En este marco, consideramos que la lectura es una actividad “estratégica”, ya que el buen lector pone en juego diferentes procedimientos o destrezas para obtener un resultado. Como docentes de lectocomprensión en lengua extranjera estamos convencidos de que tales estrategias o habilidades son susceptibles de ser mejoradas, de convertirse en objeto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de optimizar en los alumnos-lectores su nivel de comprensión. Creemos firmemente que si la comprensión es la meta de la lectura comprensiva, es importante que los lectores evalúen si se está logrando. Para ello es necesario formar un lector “estratégico” y “autónomo”. Así, un lector con estas características se torna independiente, planifica la actividad lectora, es selectivo al dirigir su atención a los diversos aspectos del texto, supervisa su propia comprensión, y afina progresivamente su interpretación del texto.

Autonomía, según Dickinson (1997), es la capacidad de una persona de asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Natel (2002:1) sostiene que autonomía no es sólo la libertad para aprender, sino también la oportunidad de formarse como persona. De esta manera, teniendo en cuenta que la autonomía es una capacidad y que la misma no es innata, tendrá que aprenderse (Dickinson, 1997 y Núñez, 2001); en otras palabras, los docentes tendremos que instruir a nuestros alumnos en estrategias para su desarrollo.

En otro orden, adherimos al modelo de lectura centrado en el paradigma cognitivo, el cual considera al aprendizaje como una continua organización de esquemas a partir de las distintas interacciones entre el participante y el texto, el participante y el docente o tutor, el participante y sus pares, y el participante y la realidad que lo circunda. Así, este modelo considera la lectura como un medio para acceder a la información y para aprender, como un proceso interactivo que tiene lugar entre el lector y el texto, en el cual el lector crea su propio texto (semejante pero no igual al original), ya que en esa construcción entran en juego sus conocimientos previos sobre el tema, su experiencia de vida, sus conocimientos lingüísticos, sus propósitos y sus afectos. En este sentido, Cubo de Severino (2005:19) afirma que:

Durante el proceso de asignación de significado al texto, el lector reconoce los trazos de las letras, [...] procesa los signos lingüísticamente para asignarles significado,

completa esa información con datos que infiere del contexto y de su conocimiento del mundo y almacena esa representación mental en la memoria, de manera que pueda ser recuperada cuando sea necesario.

Por otra parte, el modelo cognitivo de lectocomprensión se concibe como un proceso de especialización gradual, en el cual “los lectores desarrollan estrategias para comprender textos cada vez más sofisticadas en contextos situacionales que se van haciendo más complejos” (Dole et al 1991: 255). Este proceso es un proceso constructivo, en el sentido de que las estrategias utilizadas y el conocimiento que aporta el lector son necesarios para la construcción del significado; por otra parte, el conocimiento desarrollado en cada acto de lectura sirve de base (“scaffolding”) para otros actos posteriores, de manera que se va formando un “entramado cognoscitivo” que permite la especialización antes mencionada.

El rol de las estrategias de aprendizaje

La comprensión lectora es una actividad muy compleja que comprende diversos procesos, tales como la decodificación, el análisis textual prototípico, el acceso léxico, el análisis sintáctico, la integración de proposiciones, la propia planificación y control de la comprensión, etc. En cualquiera de dichos procesos pueden plantearse problemas que pueden afectar la comprensión lectora del sujeto. En este contexto, es importante señalar que los docentes que conocen estos procesos tienen más posibilidades de intervenir adecuadamente para ayudar o conducir al alumno-lector a resolver dichas dificultades. Diversos trabajos de investigación han demostrado que se dan determinadas diferencias en cuanto a procedimientos y destrezas entre los buenos y malos lectores, y que si se entrena a los sujetos en la práctica de ciertas habilidades o estrategias, se consigue no sólo mejorar su nivel de comprensión lectora, sino también formar lectores autónomos e independientes.

Es sabido que a las carencias que los aprendices traen en su lengua materna, debemos añadir las dificultades propias de una lengua extranjera; a saber, dificultades lingüísticas, léxicas, socioculturales, etc. Incluso, y según nuestra experiencia, algunos alumnos con buena competencia lectora en su propia lengua suelen tener problemas en la lengua meta. Así también lo advierte (Deuyer, 1997:15) al referirse a la no transferencia automática de las habilidades lingüísticas de la L1 a la LE, pues la angustia provocada por la conciencia de las lagunas meramente lingüísticas provocan regresión y el lector se olvida de acudir a estrategias dominadas en la L1.

Entendemos por estrategias de aprendizaje las técnicas o modos que consciente o inconscientemente utilizan los aprendientes en el proceso de aprendizaje (Hernández 1998: 439). Si aplicamos este concepto a la habilidad lectora, entenderemos por estrategias de lectocomprensión el modo en que los lectores decodifican un texto con el fin de extraer toda su carga significativa y emocional. En este sentido, Solé (1993: 74-75) describe tres tipos de estrategias de lectocomprensión: (1) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (actividades de *prelectura* y

durante ella); (2) Las que permiten establecer inferencias de distintos tipos, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores en la comprensión (actividades *durante* la lectura); (3) Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura (actividades de *poslectura*).

Numerosos autores (Young y Wolf, 1994; Solé, 1993; Huerta et al, 1998; Deuyer, 1997; McNamara, 2004; Alonzo et al, 2006; Condemarín, 2006; Mateos, 2009) proponen que las distintas actividades tendientes a conducir al alumno a descubrir y utilizar estrategias lectoras se realicen de un modo meramente práctico, planteándose diferentes y variadas actividades antes, durante y después de la lectura de un texto.

El uso de las estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas en comprensión lectora son procedimientos u operaciones mentales que realiza el lector durante el procesamiento de información del texto escrito con el objetivo de comprender su significado. Podemos identificar diversos tipos de estrategias:

(1) Estrategias de focalización: Mediante estas estrategias el lector concentra su atención en las informaciones del texto que estima más relevante. Existen en función de las características del texto y de los propósitos y expectativas del lector. Por ejemplo, resumir el texto, reconstruir las ideas principales y las secundarias; diferenciar la información esencial de los ejemplos y detalles; realizar esquemas de contenido; tomar notas; etc.

(2) Estrategias de organización: El lector puede reestructurar el texto de forma distinta, para hacerlo más significativo y comprensible. Por ejemplo, reorganizando el texto a partir de determinados criterios como organización jerárquica de acontecimientos o ideas, ordenamiento según lugar, tiempo, número, duración, etc., secuencia causa-efecto, inducción-deducción.

(3) Estrategias de resolución de problemas: El lector pone en funcionamiento diferentes procedimientos o habilidades para resolver los problemas que encuentra durante la lectura, tales como dificultad para comprender palabras, oraciones, relaciones entre oraciones, esquema del texto. Las estrategias en estos casos pueden ser, por ejemplo, buscar en el diccionario palabras desconocidas, realizar inferencias léxicas a través de su conocimiento de la morfología de las palabras, inferir el significado a través del contexto, releer y parafrasear el texto.

(4) *Estrategias de elaboración:* Estas estrategias permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, a fin de comprender el significado con más profundidad. Por ejemplo, comentar y valorar el texto, generar imágenes y analogías con el contenido, rescribir el texto, formular hipótesis, conclusiones, implicaciones teóricas y prácticas.

(5) *Estrategias de comprobación:* Estas estrategias procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así como la consonancia del texto con los conocimientos previos del lector. Como ejemplos, podemos mencionar el hecho de verificar la consistencia interna y la lógica del texto o la relación parte-todo.

Las estrategias mencionadas son algunas de las posibles y en absoluto trata de ser una enumeración exhaustiva. Por otra parte, no todas las estrategias resultan igualmente eficaces en todos los sujetos y en todas las circunstancias. Siempre hay que tener en cuenta que entrenar a un alumno-lector en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca es un fin en sí mismo. Lo que se pretende es que el lector pueda poner eficazmente en práctica las estrategias apropiadas en cada situación a fin de realizar una comprensión del texto más acabada y efectiva.

El uso de las estrategias metacognitivas

Cuando se trata del proceso de comprensión lectora, la metacognición de la comprensión es entendida como el conocimiento y control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora. En otras palabras, la metacompreensión hace referencia al conocimiento de la naturaleza de los procesos y estrategias que el lector ejecuta cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito, así como al control que puede ejercer sobre dichos procesos y estrategias con el fin de optimizar la comprensión misma.

El entrenamiento en estrategias metacognitivas procura que el lector sea consciente de la naturaleza de la comprensión, de los factores que la afectan, de los problemas que pueden presentarse, y de las estrategias para resolverlos. Además, pretende llevar a buen término la comprensión (Klerk y Simons, 1989; Morles, 1991; Ríos, 1991).

A continuación, presentaremos las estrategias metacognitivas que el lector puede utilizar para controlar y regular la comprensión lectora:

(1) *Planificación:* La fase de planificación implica precisar los objetivos o metas de la lectura, los conocimientos que sobre esa temática tiene el lector, el plan de acción y las estrategias a utilizar, teniendo además en cuenta las características del texto, las capacidades del lector y las condiciones ambientales.

(2) *Supervisión:* En esta fase se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, o si se encuentran dificultades, y cuál puede ser su origen, si las estrategias utilizadas son eficaces y apropiadas para alcanzar el objetivo propuesto. El lector se tiene que autosupervisar o monitorear al avanzar en la lectura. Es preciso que el lector tenga presente los objetivos y el grado de aproximación que está logrando. Además, un texto tiene partes diversas y con distinto grado de dificultad, partes principales y partes secundarias. El lector ha de conseguir diferenciarlas, pues cuando el lector no es consciente de las dificultades y obstáculos, no puede seleccionar y poner en acción estrategias para superarlas.

(3) *Evaluación:* La evaluación hace referencia tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de la comprensión lectora. La evaluación de los resultados supone consultar el nivel alcanzado en la comprensión. La evaluación de los procesos incluye toda la actividad lectora: establecimiento de objetivos, grado de consecución de los mismos, dificultades que se presentaron, estrategias utilizadas, eficacia de las mismas y modificaciones introducidas, resultado de la comprensión.

Debemos señalar que planificación, supervisión y evaluación no se producen necesariamente en una secuencia mecánica, sino que se da una estrecha interrelación, ya que supervisamos y evaluamos lo que planificamos y también planificamos la evaluación.

Conclusión

Existe una imperiosa necesidad de que el alumno de lectocomprensión en una lengua extranjera se convierta en un estudiante-lector activo, efectivo, autónomo y responsable, que tenga que depender cada vez menos de la información externa y de las instrucciones del profesor, para pasar a depender de la información almacenada en su memoria, de los conocimientos que posee, planificando, supervisando y evaluando sus propios aprendizajes. De esta manera, el alumno no hará sino incrementar su capacidad para poder continuar su proceso de aprendizaje una vez finalizada su instrucción académica formal. Las estrategias se pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en un contexto instruccional. Sin embargo, debemos señalar que las estrategias cognitivas y metacognitivas no se aprenden súbita y definitivamente, sino que requieren de un tiempo y de una metodología apropiados. Por otra parte, las estrategias no operan en el vacío, necesitan de contenidos específicos para adquirirlas y aplicarlas, si bien después pueden transferirse a otros contenidos y contextos distintos. Es así que la enseñanza-aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas no solo requiere un profesor con información teórica sobre estas áreas, sino también un profesor con entrenamiento y práctica en el autoconocimiento y análisis de los procesos y estrategias que él mismo utiliza al leer.

Por lo expuesto, creemos firmemente que nuestra tarea como docentes de lectocomprensión en lengua extranjera consiste en ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes, entendiendo por lector competente aquel que

es independiente y que puede alcanzar un nivel de comprensión adecuado y detallado de un texto a través de los recursos que utiliza su autor.

Referencias bibliográficas:

- Alonzo, T. et al. (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Cubo de Severino, L. (2007). *Leo, pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Denyer, M. (1997). *Tareas: L de leer*. Barcelona: Difusión.
- Hernández, R. (1998). "Autonomía. El texto como instrumento para enseñar a aprender". En *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*: Actas del VII Congreso Internacional ASELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Huerta, M. C. et al. (1998). *Jugar para comprender y comprender para jugar. Una guía recreativa para la lectocomprensión*. Santiago de Chile: Lom.
- Klerk, I. y Simmons, P. (1989). "Estudios de los procesos metacognitivos de lectura". En AA. VV *Leer en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Mateos, M. (2009). "Ayudar a comprender los textos en la educación secundaria: la enseñanza de estrategias de comprensión de textos". En *Revista Aula de Innovación Educativa*. 179, 52-55.
- McNamara, D. (2004). "Aprender del texto. Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector". En *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. 37. Pp. 19-30.
- Morles, A. (1991). "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ríos, P. (1991). "Metacognición y comprensión de la lectura". En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Young, D. J. y Wolf, D. F. (1994). *Esquemas. Estrategias para leer*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

EL TÉ LITERARIO Y LAS ACTIVIDADES CON LA COMUNIDAD

Prof. Andrea E. Abdala, Lic. Carmen Barrientos

Instituto Superior Juan Amos Comen A-817

yohana@fibertel.com.ar

Fundamentación

El método del trabajo de campo en literatura infantil abre las posibilidades de la observación, indagación y por sobre todo observación participante. Se parte de una hipótesis, para la cual se obtendrá al finalizar una constatación o una refutación y reformulación de la misma.

En el área que nos convoca, es imprescindible tener en claro desde dónde se parte, qué de la teoría sostiene la proyección del presente trabajo. Desde qué mirada acerca de lo que es y no es literatura infantil. Qué es narración. Por qué nos permitimos defender la narración oral. Entonces retomamos ideas de Graciela Montes para afirmar porque sabemos que “Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista...Cada lenguaje tiene sus vueltas, sus giros, sus precisiones...”⁴² (Montes, 2007: 3)

La narración y la lectura recrean y conmueven el alma en todas las etapas de la vida; a lo largo de la historia escolar las mismas se fueron tiñendo de matices, connotaciones, estrategias y hasta respondiendo a ideologías que emanan de la propia cultura. Por ello, haciendo uso de nuevas formas de mirar y leer libros e interactuar en el espacio literario, se ha concebido esta necesidad de estrechar vínculos y ensanchar horizontes dándole no solo lugar a la palabra sino también a la escucha. Reconociendo en y para la escucha que “...el énfasis está puesto en la lectura considerada como una práctica sociocultural que puede manifestarse en formas muy diversas y en la posibilidad de los docentes de narrar y reflexionar individual y colectivamente sobre las prácticas que llevan a cabo.”⁴³ (Bajour, Cecilia. 2005).

Dentro de este espacio de trabajo de campo surgen proyectos de interacción alumnas-literatura-comunidad.

Este proyecto nace como necesidad de crear un vínculo con la comunidad educativa, considerando los aprendizajes significativos de las alumnas en un contexto de afectividad, recreación y dando una significativa importancia al desarrollo de potencialidades, gustos estéticos y valores espirituales de las mismas. Para ello se planifica con antelación que realicen tres experiencias de

⁴² Montes, Graciela. *La gran ocasión*. Plan Nacional de Lectura. M. de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007.

⁴³ Bajour, Cecilia. V CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA HOMENAJE A MAITE ALVARADO. 2005.

extensión a la comunidad, en donde lleven ese cuento que se hizo propio, esa voz que se hizo propia, a la comunidad, estableciendo un diálogo entre el Profesorado como Institución que prioriza el actuar para el cambio y el bien común. Resaltando los valores morales y espirituales de nuestra fe.

Por esta misma razón es importante crear condiciones para un genuino intercambio de ideas y experiencias, ya que la apropiación de esta práctica de trabajo cooperativo, por parte de los docentes impacta en el colectivo escolar y se observa reflejada en las propuestas de enseñanza.

La articulación entre las prácticas institucionales y docentes adquiere continuidad en propuestas pedagógicas que proporcionan la interacción entre los niños, convocando también en ellos el interés por la búsqueda de diferentes formas de hacer compartidas. Estas cuestiones, entre otras suponen en el campo de la Educación Inicial la necesidad de poner en común criterios y líneas de trabajo que contribuyan a configurar una propuesta nacional, regional y provincial en la cual diferentes realidades, actores y comunidades se encuentran representadas, para hacer realidad la propuesta por la igualdad educativa...⁴⁴

Instancias y espacios de intercambio.

- Té literario en nuestra Institución, “Juan Amós Comenio”, con invitación a la comunidad cercana.
- Narración y lectura en Institución Hogar de Ancianos “San Rafael”.
- Narración y lectura, con entrega de útiles escolares a niños en situación de riesgo. Población de Barrio Ejército de los Andes (Fuerte Apache).

Objetivo general:

Generar un espacio de intercambio con otra comunidad, donde se pongan en juego saberes adquiridos en el Instituto “Juan Amos Comenio”: conocimientos académicos, valores espirituales, prácticas, procedimientos y actitudes propias del desempeño de la labor docente.

Objetivos específicos:

Para que el niño logre:

- Interés por el espectáculo.
- Crear vínculos afectivos a través del uso de los elementos.
- Expresarse libremente, respondiendo al goce estético.

⁴⁴ Ministerio Educación. *Nivel Inicial. Volumen 1 . NAP*. “juegos y juguetes. Narración y biblioteca”. Pag. 15

- Vivenciar experiencias placenteras que lo alejen de su cotidianidad.

Para los docentes y alumnos.

Que se logre:

- Crear un espacio lúdico para la palabra.
- Promover la lectura.
- Reconocer la necesidad de espacios de escucha y diálogo.
- Fomentar el interés por la literatura y otras manifestaciones culturales.
- Disponer de un espacio de refrigerio material y espiritual en cada encuentro.
- Reconocer las necesidades particulares de cada público: infantil, familiar y geronte.
- Brindar oportunidades para crear su propio estilo, gustos literarios.
- Explorar su propia voz narradora y redescubrirse como lectores.
- Aceptar sugerencias y críticas que posibiliten una mejora en su desarrollo personal.
- Identificar los diferentes y posibles tipos de juegos literarios en el nivel.
- Analizar las características de instituciones barriales y sus posibilidades para la actividad literaria.
- Gestionar los permisos necesarios para la experiencia narrativa en la comunidad seleccionada.
- Estrechar vínculos con la comunidad a la cual se presenta el proyecto.
- Participar activamente en el trabajo en comisiones.

Objetivos para los docentes involucrados:

- Realizar su planeamiento ajustado a la realidad de la comunidad visitada.
- Atender a las necesidades e intereses de los alumnos, despertando en ellos sentimientos de afianzamiento de su vocación docente.
- Procurar atender las vicisitudes que se presentan con criterios pedagógicos y espirituales
- Presentar de manera oportuna la reflexión sobre la práctica
- Guiar, realizar un seguimiento operativo en el área específica de la que fuere responsable.

Bibliografía

- Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia (1999) Curso introductorio Cap. 3 "La Narración", en *La escritura y sus formas discursivas*. Eudeba. Pp. 50- 52.
- Andruetto, María Teresa (2005) *Algunas cuestiones sobre voz narrativa y el punto de vista*. Conferencia 23 de agosto 2005. Módulo 2 tema 3: la voz en la literatura infantil y juvenil.
- Arispe, Evelyn y Styles, Morag (2004) "La naturaleza de los álbumes ilustrados" en *Lecturas de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Colección espacios para la lectura. México: Fondo de cultura económica. Pp. 43-55
- Bachelet, Gilles (2004) *Mi gato es el más bestia*. Ed. Océano.
- Bajour, Cecilia. "Metonimia y Sorpresa" (fragmentos de "El arte de la sorpresa. La metonimia en el álbum", trabajo final Master en Libros y Literatura para niños y jóvenes. UAB. Banco del Libro. Inédito).
- (2005) V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura Homenaje a Maite Alvarado.
- Bethelheim, B (1991) *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Bourneuf, R. y Ovellet, R. (1975) "El punto de vista", cap. 2. En *La Novela*. Barcelona: Ariel.
- Browne, Anthony. *Me gustan los libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995) *Willy y Hugo*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Cambios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabal, Graciela. *Miedo*. Ilustraciones de Nora Hilb. Buenos Aires: Sudamericana. Colección Los Caminadores.
- Carranza, Marcela. (2006) "La literatura al servicio de los valores. O cómo conjurar el peligro de la literatura". En *Revista Imaginaria*. Lecturas. Nº 181. 24 de mayo 2006
- Carranza, Marcela y Bajour Cecilia (2003) "El libro álbum en Argentina", en *Lecturas. Revista Imaginaria* Nº 107 - Buenos Aires, 23 de julio de 2003.
- Carranza, Marcela y Bajour Cecilia. (2007) Conferencia *Modos de construir sentidos en el libro álbum*. Postítulo Literatura Infantil y Juvenil. 2007
- Colomer, Teresa. (1998) *La formación del lector literario*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Colomer, Teresa. (2000) "El álbum y el texto". En Revista *La Mancha*. Papeles de literatura infantil y juvenil. Nº. Abril 2000.
- Cotte, Carlos (ilustrador) (2005) *Chumba la cachumba*. Colección clave de sol. Venezuela: Ediciones Ekaré.
- Díaz, Fanuel Hanán. *De la imagen a la escritura: ilustración de libros para niños*. www.gobcan.es/educacion/unidadprogramas/pialte/materiales/ilustraciondecuentos.
- (s/a) (1996) *Isol, Vida de perros*. Colección los especiales a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kitamura Satoshi (2000) *¿Yo y mi gato?* Ilustraciones del autor. Traducción de Maia Miret. Colección Los especiales de A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, Taro. *Hay un ratón en la casa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (2007) *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Petit, Michèle (2001) *Lecturas; Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poulin, Stéphane. (2004) *¡Agarren esa gata!* Traducción Verónica Uribe. Venezuela: Ediciones Ekaré.
- Seisdedos, Estela. (2007) "Planificar un momento ineludible". En revista *A Construir*. Febrero- marzo, 2007.
- Suárez, Iván (2005) *Palabra de cocodrilo*. (Adaptación de cuento popular de Burkina Faso) Galicia: OQO editora.

EL TEXTO DE APLICACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: ACERCA DEL CARÁCTER DINÁMICO DE LOS CONCEPTOS PROTOTÍPICOS DE “LENGUA” Y “LENGUAJE”

Lucía Bernardi, Laura Pérez De Stefano

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
FAHCE- CONICET

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

luciabernardi@yahoo.com.ar
l.perezdestefano@yahoo.com.ar

Introducción

En esta comunicación se analizará el proceso de cambio cognitivo que experimentan los alumnos que transitan el primer año de los Estudios Superiores, respecto de las nociones “lengua” y “lenguaje”, después de haber leído un texto de aplicación, *La palabra amenazada* de Ivonne Bordelois (2005)⁴⁵, trabajado transversalmente durante el primer cuatrimestre de 2010⁴⁶ junto con textos de

⁴⁵ Cabe aclarar que el presente trabajo profundiza algunos ejes planteados en una ponencia anterior Cfr. Bernardi, L. y Pérez De Stefano, L (2010) *El texto de aplicación en los procesos de lectura en la universidad: los conceptos prototípicos de “lengua” y “lenguaje”. Reflexiones teóricas a partir de una experiencia pedagógica*, ponencia presentada en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales", Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional- Los Polvorines, 11 al 13 de Agosto de 2010. Actas digitales en preparación.

⁴⁶ El texto de aplicación estuvo acompañado de una guía de estudio consistente en diversos ejercicios sobre los temas centrales que son objeto de reflexión por parte de Bordelois en su ensayo. La guía se entregó a los alumnos para que fuera trabajada, individualmente, a lo largo del cuatrimestre, en función de los distintos ejes temáticos planteados en la instancia de prácticos. Esta ponencia y la anterior, con la que articula, se centran en el análisis de una muestra de las respuestas de exámenes correspondientes al primer módulo, organizado bajo el título de “Signos”. Si bien la perspectiva más general, indicada bajo el título mismo, era el tratamiento del lenguaje verbal como sistema semiótico, los ejercicios reenviaban inevitablemente a la consideración de los modelos binarios planteados por Saussure y Hjelmslev, en sus conceptualizaciones respectivas de “lengua” y su unidad de análisis dentro de ella. Asimismo, los dos prácticos iniciales de este módulo, como los agrupados en los módulos restantes, presentaban, a modo de anexo, una consigna que consistía en poner en diálogo, pero también en tensión (esto último fundamentalmente en el caso de los teóricos del formalismo) los textos de cada autor, con las múltiples lecturas que de las nociones lengua/lenguaje realiza Bordelois en su ensayo, sin plantearlas como dos categorías distintas, con el propósito de que los estudiantes pudieran efectuar un pasaje conceptual desde las categorías

lingüística teórica (Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev). Tomando como marco teórico-metodológico algunos postulados centrales de la Lingüística Cognitiva y, de manera específica, la teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1973; Taylor, 1989; Kleiber, 1990) y su concomitante, la del nivel básico (Ungerer & Schmid, 1996) se demostrará, sobre un protocolo compuesto de 80 producciones correspondientes a respuestas de exámenes parciales de “Introducción a la Lengua y la Comunicación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, que: 1) existe un doble movimiento o proceso de transformación en la categorización cognitiva de los alumnos de las nociones de “lengua / lenguaje”, tanto en el nivel horizontal (correspondiente al prototipo), como en el vertical; 2) los estudiantes logran percibir tales nociones como objeto de reflexión y, por lo mismo, aproximar sus conceptualizaciones a la especificidad disciplinar ; 3) el texto de aplicación resulta operativo porque funciona como “enlace” entre la concepción de lengua/lenguaje que poseían los alumnos antes de iniciar la materia, y las teorías lingüísticas abordadas en instancia de los prácticos, por lo tanto posee impacto cognitivo en el proceso de categorización o, mejor dicho, de recategorización.

Marco teórico-metodológico

En primer lugar cabe recuperar una serie de distinciones conceptuales “macro”, efectuadas desde el enfoque teórico- metodológico de la lingüística cognitiva, sobre las que se sustenta el presente análisis:

- a) La concepción del lenguaje como un “aspecto del procesamiento cognitivo que puede definirse en términos de `patrones` recurrentes de activación neuronal” (Cucatto, A., 2009:16) y que simboliza, a través de las estructuras lingüísticas (Langacker, 1987,1991), el modo en que los sujetos percibimos, experimentamos y categorizamos el mundo (a partir de experiencias individuales como así también colectivas y/o sociales), y, consecuentemente, le otorgamos significación.
- b) La relevancia que adquiere, desde esta perspectiva, una concepción del significado en términos enciclopédicos, que desdibuja la frontera entre semántica y pragmática, entre conocimiento lingüístico y conocimiento “extralingüístico”, en tanto el significado de una expresión lingüística se construye y proyecta sobre una serie de dominios cognitivos (Haiman, 1980; Langacker, 1987), es decir, de representaciones mentales de cómo organizamos el mundo, que actúan como “base” para perfilar un concepto determinado (Langacker,1987), lo que evidencia, además, la correspondencia con las nociones gestálticas de *figura y fondo*.
- C) La conceptualización del sujeto hablante como sujeto de lenguaje, percepción y cognición (Langacker, 1987), que retroalimenta lo planteado

cognitivas correspondientes a las nociones objeto de estudio, que poseían previo a iniciar la materia, a una categorización con un grado de especificidad y rigurosidad mayor, lo que comporta cambios no sólo a nivel del eje vertical de categorización cognitiva sino también a nivel del horizontal.

en b: en la figuración verbal de la experiencia intervienen habilidades perceptuales-cognitivas generales.

En segundo término y en estrecha relación con el cruce entre lenguaje, entorno y cognición, resulta necesario subrayar que el análisis del corpus se ha efectuado, de manera específica, atendiendo a una concepción cognitiva de la categorización, en la que se enmarcan, los conceptos de “prototipo” y “nivel básico”. Así, desde tal enfoque, la categorización es “un proceso mental de clasificación” (Cuenca y Hilferty, 1999: 32), que simplifica la aprehensión de la realidad “variada y multiforme” y produce categorías cognitivas desde dos mecanismos: la *generalización* o *abstracción*, procedimiento que permite agrupar las entidades por sus semejanzas, y la *discriminación*, que prioriza los rasgos diferenciales entre aquellas para evitar confundirlas entre sí, por lo que las categorías se forman por la intersección de una o más características, propiedades o atributos típicos, a partir de la cual se establecen los grados de prototipicidad o efectos de prototipicidad (Lakoff, 1987; Kleiber, 1990). Retomando los aportes de las investigaciones provenientes de la Antropología y la Psicología (Berlin & Kay, 1969; Rosch, 1973, 1975; Rosch et al., 1976), la Lingüística Cognitiva recupera (y enriquece) los conceptos de “prototipo” y “nivel básico”, que corresponden a los dos ejes de organización de las categorías cognitivas o “conceptos mentales almacenados en nuestros cerebros” (Ungerer & Schmid, 1996: 38): el horizontal y el vertical.

Conforme al primero, se distinguen dentro de los elementos pertenecientes a la categoría en cuestión, miembros más centrales, más prototípicos, los más representativos de la clase y miembros más periféricos. El prototipo es, entonces, una imagen mental, una entidad cognitiva “que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente [en la realidad extralingüística] de la categoría, con más de uno o con ninguno en concreto” (Cuenca y Hilferty, 1999:36), y se conceptualiza en relación con comprensiones/ representaciones esquemáticas mentales de la realidad percibida, esquematizaciones denominadas *modelos cognitivos idealizados* (Lakoff, 1987). Por su parte, los miembros periféricos (o “malos ejemplos”) son aquellos en los que el grado de prototipicidad disminuye, estableciendo por lo mismo: 1) los límites difusos entre las clases o categorías, 2) el carácter gradual del pasaje de una clase a otra⁴⁷.

En lo que respecta al eje vertical, éste da cuenta de la organización interna de una categoría, estableciendo una suerte de jerarquía conceptual al interior de la misma clase que va de un nivel más general (“superordinado”) a uno más específico (“subordinado”), pasando por el “nivel básico” que es el más relevante en el proceso de categorización en términos perceptivos (los elementos incluidos en

⁴⁷ El carácter no discreto de las categorías, su conceptualización difusa, es enriquecido por el concepto de “semejanzas de familia”, formulado inicialmente por Wittgenstein en *Investigaciones Filosóficas* (1953). Dicha noción no exige que una entidad se integre a una categoría/clase por presentar un rasgo en común con el prototipo, sino que puede incluirse por la semejanza que mantiene con otra entidad que sí tiene un atributo compartido con la entidad cognitiva prototípica (Cuenca y Hilferty, 1999), lo que evidencia que las posibilidades asociativas con el prototipo son múltiples.

este nivel se identifican rápidamente, en tanto están vinculados con una imagen mental simple), y cognitivos, dado que existe una correspondencia entre esfuerzo cognitivo y cantidad de información obtenida respecto de los rasgos o atributos de la categoría. Por consiguiente, tal nivel se articula con el prototipo, se equipara con él, la diferencia radica en el modo en que se plantea la organización categorial.

Ahora bien, tanto el concepto de *prototipo* como el de *modelos cognitivos*, que influyen en el modo de categorizar las entidades, poseen carácter dinámico, pueden modificarse. Trasladando lo presentado hasta aquí es dable afirmar, como quedará evidenciado en el análisis del corpus, que los estudiantes operan, en la modificación de los conceptos prototípicos de “lengua” y “lenguaje”, utilizando como “enlace”, para cambiar y/o enriquecer los atributos prototípicos que le otorgan a tales entidades cognitivas, el texto de aplicación, dado que el carácter mismo de ensayo que presenta el libro de Bordelois y el propósito que persigue esta teórica es: salvar la palabra, “redescubriendo su energía, clave de conocimiento, placer y conciencia crítica” (Bordelois,2005:9), frente a los modos de violencia explícita que se ejercen en el mundo contemporáneo sobre ella y la lengua misma, ponen en evidencia que las nociones de lengua/ lenguaje presentadas por Bordelois demandan un coste de procesamiento menor que el coste cognitivo que requiere abordar conceptualizaciones rigurosas con las que los estudiantes se inician en la especificidad disciplinar, lo que no excluye que el recorrido por las nociones propuestas por teóricos del Estructuralismo, posea, también, impacto cognitivo. De hecho, y como quedará demostrado, la imagen prototípica previa a la lectura de textos teóricos progresivamente se ubica en los estudiantes en el nivel superordinado, mientras que el nivel básico se reconfigura y enriquece con nueva información: aquella que atribuyen a los conceptos prototípicos reconfigurados. Esto último y la evidencia de una posibilidad de reflexión sobre la lengua y el lenguaje constituyen una muestra clara del comienzo de una categorización propia de la especificidad disciplinar.

Análisis del corpus

Se les presentó a los alumnos una consigna conformada por tres imágenes de lengua/lenguaje propuestas por Ivonne Bordelois en *La Palabra amenazada*, y se les requirió que eligieran una de ellas para dar cuenta de los rasgos definitorios de lengua/lenguaje. Además, se les pidió que vincularan sus respuestas con alguno de los autores teóricos estudiados en los trabajos prácticos. Hay que aclarar que se diseñaron dos juegos distintos de evaluación para dividir a los alumnos en dos grupos de observación.

De esta manera, el grupo I trabajó con las siguientes imágenes:

a-“Es (...) un bien solidario: lo comparte toda una comunidad, por un espontáneo sistema de trueque”

b-“Ese don misterioso que comparte la especie y la ilumina”

c-“Crece como un niño indetenible, se ríe de las normas innecesarias, pero guarda la inconsciente memoria de la riqueza del pasado y de ella se abastece con rara precisión”

En tanto, el grupo II trabajó con estas otras tres:

a-“Vastos seres que nos rodean y nos iluminan como grandes arcángeles vivientes”

b-“Es el tejido relacional del cual los otros dependen: un tejido fuerte y subsistente, y tan necesario a nuestras vidas como la nutrición”

c-“[es] un espejo oracular en el que podemos reflejarnos indefinidamente y en donde siempre encontraremos, inagotables, nuevas respuestas y nuevos enigmas”

En un trabajo anterior (Bernardi y Pérez de Stefano, 2010) se analizó la selección de los alumnos, atendiendo a tres ejes principalmente.

El primer eje se centraba en el estudio de la elección de las metáforas desde los rasgos material/inmaterial de éstas. Se detectó que los alumnos mostraban una marcada preferencia por las imágenes más cercanas al polo material, por ejemplo, pensar la lengua/lenguaje como un “niño” o un “bien material” que al inmaterial, esto es, considerar estos términos, como un “don misterioso” o como “grandes arcángeles”.

El segundo eje daba cuenta de los rasgos prototípicos y marginales respecto del concepto lengua/lenguaje, que se manifestaban en las respuestas de los evaluados. Así, uno de estos rasgos focales era considerar la lengua/lenguaje como una ‘experiencia humana’, para vincularlo con otros dos atributos sobresalientes lo ‘social’ y la ‘comunicación’.

El tercer eje se centró en abordar la relación que los alumnos proponían del texto de Bordelois con el resto de los autores teóricos estudiados en las clases de trabajos prácticos, Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev, fundamentalmente.

En la presente ponencia se profundizará sobre este último eje para dar cuenta tanto del modo en que se produce el enlace entre el texto de aplicación, *La palabra amenazada* y los textos teóricos, como de los movimientos que se producen en el concepto lengua/lenguaje de los alumnos, en el eje vertical y horizontal.

Respecto de la función de engarce que cumple el ensayo de Bordelois, se pueden examinar los siguientes ejemplos del corpus:

(1)*La opción más acertada sería en mi opinión la c- [grupo I] [...] A lo largo del ensayo, Bordelois describe la lengua coincidiendo con algunos conceptos saussureanos, como es [...] la **mutabilidad e inmutabilidad** de la lengua y los signos. **En muchos pasajes advierte cómo con el tiempo las palabras van cambiando tanto de forma como de significado** [...] O bien el surgimiento de nuevos vocablos provenientes de otros y que no se relacionan estrictamente (G.R.)*

Como se puede observar, el evaluado intenta establecer un vínculo entre Bordelois y Saussure a partir de la dicotomía saussureana mutabilidad/inmutabilidad de la lengua, tomando de la ensayista sus reflexiones etimológicas, al expresar: “En muchos pasajes advierte cómo con el tiempo las palabras van cambiando tanto de forma como de significado”.

Si se examina otro ejemplo se percibe que también se rescata el enfoque etimológico de Bordelois:

(2) *En la lengua podemos reflejar todo lo que somos y lo que pensamos [...] El lenguaje siempre está presente [...] La autora profundiza en que **el lenguaje fue dividido** en sus comienzos de alguna manera que derivó en latín y germánico, de modo que las desinencias actuales de los distintos idiomas (español, francés, inglés) provienen de ahí. En la actualidad no se presta atención a **los orígenes de las palabras** (ej. “familia” era un conjunto de esclavos y aunque la Iglesia se oponga a la esclavitud existe igualmente la llamada “Sagrada Familia”). [A.S.S.]*

En este caso se ve cómo la alumna, por un lado, expone su concepto prototípico de qué es la lengua, en tanto ‘experiencia de vida’, “En la lengua podemos reflejar todo lo que somos y lo que pensamos”; y, a su vez, por el otro, hace una reflexión desde la propuesta etimológica de la ensayista, vislumbrando el lenguaje/ lengua como un sistema, “el lenguaje fue dividido”.

Hay que destacar que la evaluada había seleccionado la opción c- del grupo II.

Sin embargo, no solo la etimología es el tema más mencionado por los alumnos sino además la poesía:

(3) *Elijo la imagen b- [grupo II] [...] la autora nos hace ver que el lenguaje subsiste y no se pierde, dándole **gran importancia a la poesía** sobre todas las cosas que es donde el lenguaje se mantiene intacto y que nos sirve para la memoria y para el aprendizaje de nuevas palabras y de nuevos **signos** [...] Esto podemos relacionarlo con los **conceptos de mutabilidad e inmutabilidad de Saussure** [...] [J.A.C.]*

Como se ve, el alumno destaca otra de las líneas desarrolladas por Bordelois en su ensayo, la poesía, para realizar el engarce con la dicotomía saussureana mutabilidad e inmutabilidad. Asimismo, en este caso cabe señalar que el evaluado hace mención a los “nuevos signos”. De esta manera, en este ejemplo se advierte que aparece otro concepto teórico de Saussure, el signo, aunque todavía no alcanza a conceptualizar la lengua como sistema de signos.

Se percibe, entonces, que la etimología y la poesía son los dos temas de *La palabra amenazada* más elegidos por los alumnos para poder hacer el vínculo con los teóricos estudiados en las clases prácticas, principalmente con Saussure y en menor medida con Hjelmslev.

Ahora bien, el siguiente ejemplo da pistas de porqué estas dos líneas tratadas por Bordelois son las que funcionan a modo de gran impacto cognitivo en el proceso de recategorización de los alumnos:

(4) *La [imagen] c- [grupo I] es la que me resulta más adecuada [...] **La lengua es el sistema más importante del ser humano** porque está grabada en el inconsciente y esta es la principal característica que la hace única. En esto lo asocio con Saussure.*

*Si bien estamos en continuo cambio y nuestra lengua lo refleja, tenemos **orígenes y antepasados que plasman en nosotros cierta “precisión”**. La lengua **nos constituye nuestra identidad**. [P.M.]*

*(5) La afirmación c- [grupo II] me parece muy acertada para pensar la lengua/lenguaje [...] Para Bordelois [...] el lenguaje-lengua **no es un instrumento** que poseemos para nuestro beneficio, sino que es **aquello que nos libera** [...] porque la poesía [...] **la poesía de las palabras está en todas partes** y no única o necesariamente en los tratados de literatura. [C.P.P.]*

En (4) se puede observar que la alumna concibe la etimología, en tanto cambio que “nuestra lengua lo refleja” como una experiencia íntimamente relacionada con la constitución de “nuestra identidad”. Aunque en el comienzo de su respuesta alude a la lengua como el “sistema más importante del ser humano”, su argumentación tiende a establecer un enlace entre experiencia de vida recibida del pasado-identidad-etimología. De este modo, se percibe que este último término, interpretado por la mayoría de los alumnos como experiencias que recibimos de nuestros ancestros, está enlazado, por un lado, con uno de los rasgos prototípicos del concepto lengua/lenguaje que ellos poseen antes de transitar por los textos teóricos; y por otro, con la lengua como sistema, o al menos, como una entidad conformada por signos. Dicho sistema es algo que se recibe como herencia del pasado.

En (5) se advierte que la alumna pone en tela de juicio el concepto lengua/lenguaje como un mero instrumento de comunicación, otro de los rasgos prototípicos que se destacan en la categorización de los alumnos. No obstante, mantiene el atributo de la lengua/lenguaje como “experiencia de vida” vinculada con la poesía, “la poesía de las palabras está en todas partes”.

Se puede ver entonces que tanto la etimología como la poesía funcionan a modo de enlace con los textos teóricos, porque los alumnos las toman como puntos de apoyo que les permiten pasar de su concepción más concreta de lengua/lenguaje, a una conceptualización más abstracta, lengua en tanto sistema conformado por signos.

En cuanto a los movimientos en el eje vertical se puede percibir cierto dinamismo en las propias respuestas de los evaluados:

*(6) La visión más adecuada me parece la que se da en la cita c- [grupo I]. Da la idea de la **lengua como de un organismo** [...], asociable al **carácter sistémico** de toda lengua, compuesto por partes en relación [...] y asociables. No es un sistema fijo [...] es más bien una fuente inagotable, creativa y transformadora [...] De ahí que **su función no sea solo la de mediatizar** [...] **información: la lengua es principio y fin mismo**, y en la poética alcanza la trascendencia del organismo en su punto culmen. A la vez, es producto del tiempo, **herencia de épocas precedentes y de sus cosmovisiones** [...] Puede asociarse a Hjelmslev [...] [para él] la lengua es estructura, órgano [...] considera a la lengua en sí misma [D.T.]*

*(7) [Elige la cita c- [grupo II]] **El lenguaje es el medio pero también el fin de la comunicación**, debido a que nos trasciende [...] y a esto se vincula el hecho de*

que cada lengua recorta sus significantes para sus significados, como bien dice Saussure. [B.G.]

Se observa tanto en (6) como en (7) que hay un movimiento del nivel básico del lego al nivel superordinado, aproximándose a una especificidad disciplinar, aunque no en su totalidad. Las respuestas de los alumnos ponen en escena en un mismo espacio una tensión entre sus modelos cognitivos previos a las lecturas de los autores teóricos y los modelos cognitivos, luego de haber abordado dichos autores en las clases prácticas.

Conclusión

Después de haber analizado el corpus, en un breve recorrido, se puede afirmar que fueron dos de las líneas desarrolladas por Ivonne Bordelois las que provocaron mayor impacto cognitivo en el proceso de recategorización de los alumnos: la etimología y la poesía. Estas no solo les dieron la posibilidad de aprehender la lengua/lenguaje como un objeto específico de estudio, sino también de vislumbrar características propias de dicho objeto: los conceptos de sistema y de signos.

De esto se desprende, también, la escenificación de una tensión entre los modelos cognitivos de los legos y los modelos cognitivos de los especialistas. En un mismo espacio, los alumnos hacen convivir y enfrentar las dos conceptualizaciones de lengua/lenguaje, permitiendo captar los movimientos que se producen en el eje vertical de la categorización y se configuran así nuevas rutinas cognitivas en la reelaboración de la imagen mental de la distinción lengua/lenguaje.

Bibliografía

- Berlin, B. & KAY, P. (1969). *Basic Color Terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bernardi, L. y Pérez de Stefano, L. (2010). *El texto de aplicación en los procesos de lectura en la universidad: los conceptos prototípicos de "lengua" y "lenguaje". Reflexiones teóricas a partir de una experiencia pedagógica*, ponencia presentada en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales", Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional- Los Polvorines, 11 al 13 de Agosto de 2010. Actas digitales en preparación.
- Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorza.
- Cucatto, A. (2009). "Un enfoque lingüístico- cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos". En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 9, N°1, número monográfico, pp.11-44.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Haiman, J. (1980). "Dictionaries and encyclopedias", *Lingua*, 50, 329-357.

- Hjelmslev, L. (1984). "Expresión y contenido". En *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid : Gredos. Pp. 73-89.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype: Catégories et sens lexical*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We live by*. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. Cast: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra, 1986].
- (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University Press.
- y TUNER, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive Grammar. Vol.I Theoretical Perspectives*. Stanford: University Press.
- (1991) *Foundations of cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive applications*. Stanford: University Press.
- Rosch, E. (1973). "On the internal structure of perceptual and semantic categories", en T. Moore (Ed), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, 111-144.
- (1975): 'Cognitive representations of semantic categories', *Journal of experimental psychology, general* 104, 193-233.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Taylor, J. (1995). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Ungerer, F. y Schmid, H.-J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

EL USO DE LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO HISTÓRICO

Brenda Selene De la Cruz Salas, Hugo Bernales Casillas

Universidad de Guadalajara.

bren_sel1@hotmail.com

hugobernales@yahoo.com

Todos los profesores que tenemos que ver con el proceso educativo tenemos como preocupación pero también como meta la lectura eficiente en nuestros alumnos. La historia, el discurso histórico, no es la excepción y por ello hemos intentado muchas técnicas que van desde la lectura directa hasta el uso de cuestionarios y de mapas mentales para lograr tal fin.

La interpretación es esquivada y muchas veces todo queda en un intento. Sin embargo el uso de la inferencia para tratar de lograr la comprensión del texto es algo que nos permite, por la propia naturaleza de la técnica, obtener mejores resultados de las lecturas porque obligamos a que el lector sea un partícipe de la lectura y no solo un simple testigo.

Otra ventaja es que las inferencias nos permiten extraer conocimientos implícitos en la información (Kabalen D.M., A. de Sánchez M., 2008: 93) y con ello descubrir lo que hay detrás del texto, algo a lo que por supuesto aspira todo lector del discurso.

Para entender mejor el texto histórico debemos de antemano conocer el propio discurso histórico. Éste está formado por el hecho y por la interpretación del hecho. Sin estos elementos, el discurso histórico no se produce. El texto es el medio que lleva el discurso por eso frecuentemente el término discurso y el término texto son confundidos. En el discurso histórico encontramos una intención, la intención produce el sentido.

En el discurso histórico encontramos un sentido de verosimilitud. La verosimilitud no es la verdad, es la intención de hacer parecer verdad una opinión. Para formar este juego en el escrito se hace necesario: hacer cierta cronología del hecho, armar el hecho con partes significativas que confirmen la opinión del locutor, la presencia de otras voces ajenas al emisor del discurso que apoyan al productor de este y que se traducen en notas, pies de página o epígrafes, la redacción de un texto, la “fama” del individuo que lo escribe y algunas veces las instituciones que lo apoyan. El texto histórico se elabora con dos elementos: la **crónica** (el relato del hecho pasado) y la **interpretación** (la “traducción” que hace el historiador, del “hecho”).

En este discurso, **la verdad** es uno de los efectos de sentido construido por el propio historiador, para hacer parecer verdadera la interpretación de un hecho pasado (**verosimilitud**). Por ende, en la elaboración del texto histórico, el manejo de otros discursos, tendrá un papel preponderante, a través de citas (notas o pies de página), que darán al texto la apariencia de erudición, de **cientificidad**, y también serán un apoyo para lo enunciado por el autor. Jorge Lozano dice: “Antes, **ver**, equivalía a **saber**, ahora no es así: *dos observadores pueden no ver lo mismo*”. El historiador aspira a que su texto sea reconocido como verdadero, es decir,

histórico.” (Lozano J., 1994: 163) Para conseguirlo, **no solo “hace saber” la verdad acerca de hechos pasados, sino que “prueba que es verdad”, tiene que hacer creer** que lo que dice es verdad, mediante documentos históricamente confiables y fidedignos.” (Lozano J., 1994: 29)

Un hecho es la narración de un suceso o un acontecimiento. Una interpretación puede ser una inferencia o una calificación del hecho.v.gr:

HECHO: En 1910 Madero se levantó en armas contra el gobierno del general Porfirio Díaz.

OPINIÓN: Este triste episodio culminó con una guerra fratricida y con un período de inestabilidad en el país.

DISCURSO HISTÓRICO: El triste levantamiento en armas de Madero en 1910 contra el General Porfirio Díaz terminó en una guerra civil y un período de completa inestabilidad social en todos los puntos del país, así lo han mencionado muchos autores, entre ellos: Vasconcelos y Fuentes Mares.

La inferencia y su uso en la comprensión de la lectura

Toda inferencia es una aseveración que requiere ser verificada para constatar su veracidad, o fundamentada mediante algún razonamiento.

Las inferencias son componentes fundamentales del razonamiento tanto inductivo como deductivo.

Razonamiento inductivo:

Si una persona observa que ciertos elementos de una clase *A* cumplen con una cierta propiedad *B* y si observa además que no existen excepciones a la regla, entonces la persona se inclina a inferir o concluir que todos los elementos de la clase *A* tienen la propiedad *B*.

Razonamiento Deductivo:

Si una persona sabe que todos los elementos de una clase *A* tienen una propiedad *B* y si observa un elemento de la clase *A*, entonces infiere o concluye que ese elemento posee la propiedad general *B*.

Estos dos tipos de razonamiento los utilizan con frecuencia los autores de textos para fundamentar sus conclusiones o puntos de vista acerca de un determinado tema o situación. Pero también este tipo de inferencias nos permite extraer la información implícita en los contenidos de los textos y profundizar el análisis y la comprensión de los mensajes escritos

El proponer en un texto el uso de preguntas para las cuales la respuesta implica un grado mayor de razonamiento permite que el lector se concentre de mejor manera en la lectura y tenga que hacer de manera forzosa una relectura del texto y por ello se tenga una mejor comprensión de este (Kabalen D.M., A. de Sanchez M., 2008: 93).

Tomando en consideración lo anterior hemos armado un ejercicio que trata de ver cómo los elementos del discurso presentes en el texto, así como las preguntas inferenciales hechas al mismo texto nos permiten “leer mejor” un texto histórico.

Las preguntas como se notará no son las típicas de pregunta y respuesta literal sino que implican una búsqueda mayor que el común de las preguntas, esto es bueno porque permite desarrollar ese ejercicio mental que permitirá establecer, sobre la base de la información previa, conclusiones no tan a la vista, sino más buscadas. Para la construcción de las preguntas nos hemos basado en los modelos del *College Board*, pero con una respuesta más abierta y no tan cerrada a incisos como el modelo original.

Pero, ¿qué pasa si no responde bien el alumno? Bueno, quizá como en muchas cosas de la vida, el resultado no es lo que importa, se puede equivocar en la respuesta, pero el proceso por el cual se busca esa respuesta ya se dio y eso es lo fundamental. Es más importante, en este ejercicio, el viaje que la llegada.

INSTRUCCIÓN 1

Como primer paso divide el escrito en párrafos, toma como parte del primer párrafo el título, el subtítulo y el nombre del autor.

PÁRRAFO 1.

Estánfores, Járvaes. Tuleines.

La estrategia Lansing para México.

José María Muriá. (1991)

Robert Lansing fue un connotado abogado estadounidense que nació en 1864 en el estado de Nueva York. En muchos sentidos puede considerársele el primer encaminador de la política internacional de su país durante la presente centuria, como resultado del fin de la I Guerra Mundial. En efecto, la culminación de la carrera de Lansing llegó entre 1915 y 1920, mientras fue secretario de Estado, a las órdenes del presidente Wilson. Asimismo, vale consignar que aprovechó muy bien la experiencia de su suegro John W Foster, quien había ocupado el mismo puesto de 1892 a 1893 y, como si fuera poco, un sobrino suyo, John Fuster Dulles, hizo lo propio bajo el *reinado* de Eisenhower. Finalmente, Lansing murió en 1928, pero debe considerarse también que dos de sus libros, escritos en 1921, poco después de renunciar a su alta investidura, sobre la paz mundial y la forma en que esta se había establecido, fueron en verdad *de cabecera* para quienes movieron después el atole de la diplomacia estadounidense.

PÁRRAFO 2

Por igual, el nombre de Lansing pasó por las páginas de los periódicos y de las revistas políticas. En uno de sus artículos (fechado el 5 de febrero de 1924) se ocupó de México, estableciendo una estrategia respecto de nuestro país que, a la sombra de lo que ha sucedido recientemente y –mucho me temo– también de lo que todavía sucede, cobra una vigencia y despierta un gran temor, por lo menos entre los que nos creímos a pies juntillas aquello de que era un sagrado deber “luchar por la grandeza de México”, procurar que este fuera cada vez mejor, suponer que “la patria es primero” y que “Antes patria que inermes tus hijos/ bajo el yugo su cuello dobleguen...”

PÁRRAFO 3

Ciertamente supusimos que la línea de nuestro desarrollo ya no tendría que establecerse conforme a la copia acrítica de modelos foráneos, ni mucho menos conforme a intereses ajenos. Que la singularidad nacional reclamaría formas de crecimiento y progreso acordes con nuestra idiosincrasia, geografía y tradición. Nos equivocamos por completo, el plan Lansing para someter a México ha venido operando, querámoslo o no, y a fin de cuentas, no se desarrolló en el Pentágono, como algunos temieron, ni dependió de las gruesas botas de los *marines*. La verdad es que fue obra de los *estánfores*, los *tuleines*, etcétera.

PÁRRAFO 4

He aquí el Plan Lansing, entresacado del texto mencionado. Ahí estuvo todo el tiempo y no nos habíamos fijado bien: “México es un país extraordinariamente fácil de dominar, porque basta con controlar a un solo hombre: el presidente. Tenemos que abandonar la idea de poner en la presidencia mexicana a un ciudadano estadounidense, ya que eso llevaría otra vez a la guerra. La solución necesita de más tiempo: debemos abrirle a los jóvenes mexicanos ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida estadounidense, en nuestros valores y en el respeto de nuestro liderazgo. México necesitará administradores competentes. Con el tiempo, esos jóvenes, llegarán a ocupar cargos importantes y eventualmente se adueñarán de la Presidencia. Sin necesidad de que Estados Unidos gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queremos. Y lo harán mejor y más radicalmente que nosotros...”

PÁRRAFO 5

La verdad es que los gobiernos emanados de nuestra Revolución, con todo y sus corruptelas, tozudeces, muestras palpables de *incultura* y falta de elegancia, conocedores del país como eran y, mal que bien, comprometidos con su realidad, se mantuvieron fuera del esquema de Lansing, pero a la larga, habría de sobrevenir lo previsto por el distinguido estratega estadounidense. Nuestra clase media se puso en brazos de la enseñanza bilingüe, lo que resulta en la capacidad de *cotorrear* dos idiomas y no poder pensar en ninguno. Ojo: no debe estarse en contra de aprender otros idiomas, extranjeros o nacionales, además del materno

pero una vez que se ha construido con solidez el código de pensamiento. Pero de ahí al aprendizaje de elementos fundamentales en otros idiomas hay una gran diferencia. Nuestra clase media, pues, está presta a obedecer sin razonar.

PÁRRAFO 6

Tarde o temprano aparecieron en el candelero los heredero-revolucionarios o lo que en otras páginas (también de prestigio) denunciarnos antaño como el *juniorato*. El *revolucionario* que casó con dama *catrina*, cayó en la tentación de que su hijo, además de rico, fuese *decente* y refinado, mandándolo a Estados Unidos a estudiar. Volvieron sin conocer a su país pero manejando las técnicas de allá y, en vez de adaptarlas, las calcaron. Surgió así la tecnocracia en ministerios y universidades, y el plan Lansing empezó a operar.

INSTRUCCIÓN 2

Revisa el párrafo 1 del artículo y señala el hecho y la opinión.

INSTRUCCIÓN 3

Contesta las siguientes preguntas:

- 1.- El título puede acomodarse de la siguiente manera - Estánfores, Járvares. Tuleines: ***La estrategia Lansing para México***. ¿Qué tienen que ver los gentilicios *estánfores*, *járvares* y *tuleines* con el subtítulo la estrategia Lansing?
- 2.- En el párrafo 2 está un enunciado entre paréntesis ¿por qué crees que se encuentra encerrado en paréntesis con respecto al contexto y a la lectura en general?
- 3.- Según el párrafo 4 ¿qué características tiene el presidente de México?
- 4.- ¿Por qué se asegura en el párrafo 5 que los gobiernos emanados de la Revolución se mantuvieron fuera del esquema de Lansing?
- 5.- ¿Por qué se encuentra en letra cursiva la palabra *incultura* en el párrafo cinco?
- 6.- Basado en la lectura infiere y escribe la definición de tecnócratas incluida en el párrafo 6.
- 7.- Leyendo el párrafo seis se puede inferir la tesis, o idea principal del autor en este artículo.
- 8.- ¿Por qué siguiendo el plan Lansing el presidente hará todo lo que quiere Estados Unidos?
- 9.- ¿Qué tipo de inferencia usó el autor: deductiva o inductiva?

10.- Leyendo el artículo, ¿qué puedes inferir acerca del autor del artículo y por qué lo deduces?

11.- ¿Qué elementos le dan el sentido de verosimilitud al discurso leído?

12.- ¿De los hechos podrías inferir otra opinión?

INSTRUCCIÓN 4

Arma un resumen con las actividades dos y tres.

Bibliografía

Kabalen D.M., A. de Sanchez M., (2008), México, Trillas.

Lozano J. (1994) *El discurso histórico*. Madrid: Alianza Universidad.

Periódicos

Muriá J. M., (1991) “La estrategia Lansing para México”, en *Uno más uno*, 1991, septiembre, p.19.

ELOGIO DE LA SITUACIÓN ARGUMENTATIVA

Nora Isabel Muñoz, Mónica Beatriz Musci

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

norayricardo@speedy.com.ar

monimu@speedy.com.ar

Introducción

Así como los modos textuales de la narración son muy variados y no responden a una forma específica clara, los de la argumentación son también multiformes. Hay argumentación en una noticia periodística, en una entrevista radial, en una simple negociación o discusión familiar, o en un largo ensayo sociológico. ¿Por qué insistir entonces en proponer una estructura textual rígida del estilo de: Introducción-Tema-Tesis-Argumentos-Conclusión, que pocas veces se ve reflejada en la superficie del texto a analizar? Esto conduce a los estudiantes a forzar los textos para trasladar mecánicamente este esquema pre-establecido al análisis, lo que puede llegar a distorsionar una comprensión adecuada. Ajustarse a una estructura textual argumentativa sólo puede ser útil en las actividades de producción, como para ofrecer un primer andamiaje para la redacción; pero si el objetivo es comprender e interpretar puede prestar a confusión y no aporta demasiado valor cognitivo. Creemos que en la enseñanza de la lengua se sobrevaloró, en alguna medida, la importancia de trabajar con formatos textuales y en el caso particular de la argumentación se extrapolaron las interesantes propuestas de Adam sobre secuencias textuales aplicándolas a un nivel global mayor, que el propio autor reconocía como inadecuado. En efecto, en un artículo de 1995, Adam admitía la legitimidad de las reservas expuestas por Grize y Charolles respecto a la uniformidad de los discursos argumentativos: “se encuentran formas muy diferentes unas de otras e incluso [...] una argumentación no ofrece ninguna homogeneidad” (Grize 1974, en Adam 1995:16). Charolles, por su parte, confirma: “La argumentación no implica que los discursos producidos tengan una forma específica clara” (1980, en Adam 1995:16). Adam comenta estas afirmaciones y las justifica a nivel *global*, aunque sigue defendiendo su propia hipótesis a nivel *secuencial*, a la que caracteriza como “hipótesis más restringida y modesta” (Ídem)⁴⁸

Sumamos a estas autorizadas opiniones la de Joaquim Dolz, quien en el mismo año 1995 afirmaba: “No existe una única forma de planificar globalmente un texto argumentativo sino diferentes posibilidades que pueden ser examinados de manera crítica por los alumnos” (1995:70).

⁴⁸ En esta ponencia no cuestionamos la pertinencia de tal esquema secuencial, sino que focalizamos nuestra tarea en el nivel global. De todos modos, dicha secuencia ha recibido algunas críticas (Bassart, 1995:48) debido a su semejanza con el esquema secuencial explicativo.

La reconstrucción de la situación

Estamos convencidas de que trabajar la argumentación como situación y no como estructura mejora las posibilidades de éxito en su enseñanza, no sólo porque el formato textual no es fácilmente detectable (por su versatilidad), sino porque muy a menudo el texto representa una pieza incompleta dentro de un juego más complejo de discursos opuestos, cuya cabal comprensión exige conocer y, si es necesario, reponer las otras piezas que completan el entramado de afirmaciones y contrafirmaciones. Se vuelve imprescindible reconstruir la problemática que enmarca, direcciona y da sentido a las inferencias demandadas por el texto, y en esa reconstrucción cumplen un papel fundamental los datos del contexto y la actividad social que conforman la llamada “situación argumentativa”. En este sentido coincidimos con Pereira y Di Stéfano, quienes ya en 2002 incluían el *contexto* y la *actividad social* dentro de una apretada fórmula de síntesis que definía una argumentación de esta manera: “*En el contexto C, correspondiente a la esfera de la actividad social S, el enunciador propone la hipótesis H que busca sostener con los argumentos (a), (a'), (a'')...*” (2002:1328)

Marco teórico

Nuestra posición se sustenta en una manera definida de entender la argumentación, no como tipo discursivo sino como propiedad de argumentatividad de ciertos discursos interactivos, según la cual “una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva” (Plantín, 1998:25) ⁴⁹

Siguiendo a Plantín, diremos que la situación argumentativa es un hecho de orden lingüístico, pero también antropológico, en la medida en que no se puede concebir un grupo humano sin contradicciones, internas o externas. Las diversas maneras de operar con dichas contradicciones es un hecho empírico, que varía según las circunstancias y según la cultura del grupo⁵⁰ (Plantín, 2004). En los términos “circunstancias” y “cultura” mencionadas por este autor se escuchan los ecos de las categorías que proponen las distintas teorías de la argumentación para referirse al contexto (mediato e inmediato) que rodea al hecho argumentativo. Los participantes y la actividad social en que se inserta son componentes importantes del contexto inmediato.

⁴⁹ En este sentido, para incorporar esta propiedad dentro de la fórmula que citamos se podría añadir (entre paréntesis que simbolizan la eventualidad de su aparición explícita), el prefijo (contra-):

“En el contexto C, correspondiente a la actividad social S, el enunciador propone la (contra-)hipótesis H que busca sostener con los (contra-)argumentos (a), (a'), (a'')...”

⁵⁰ Cuando, en el mejor de los casos, la negociación de esas contradicciones se encamina a través de la palabra, entonces nos entramos en el campo de la argumentación.

Contexto- Participantes- Actividad Social

Las nuevas teorías de la argumentación les otorgan funciones y roles algo diferentes al contexto y los participantes dentro de sus modelos. Todas coinciden en impugnarle a la lógica formal su universalidad despersonalizada y descontextualizada, pero incorporan las nociones de contexto y participantes con algunas variantes, que hemos sintetizado en el siguiente cuadro (Muñoz et al., 2010: 223):

LOGICA FORMAL- **Contexto:** despersonalizado, objetivado. **Participantes:** Explicador que se dirige a una Audiencia universal pasiva.

NUEVA RETÓRICA- **Contexto:** lugares reales. **Participantes:** Locutor que conoce a la audiencia y se orienta hacia ella. Audiencia: particular. Roles de ambos: estables, fijos.

PRAGMADIALÉCTICA- **Contexto:** Lugares controlados, condiciones ideales. **Participantes:** roles interactivos y conscientes de su papel.

LÓGICA NATURAL- **Contexto:** Situaciones específicas de comunicación. Preconstruidos situacionales. Preconstruidos culturales. **Participantes:** un locutor que se representa a su interlocutor en forma definida dentro de su esquematización.

LÓGICA SUSTANCIAL- **Contexto:** mediatizado por los Campos argumentativos. **Participantes:** roles interactivos.

LÓGICA INFORMAL- **Contexto:** de situación. **Participantes:** roles recíprocos diferentes.

PENSAMIENTO CRÍTICO- **Contexto:** Comunidad de investigación. **Participantes:** pensadores críticos dispuestos a autorrectificarse.

Nos pareció productivo preguntarnos por los matices de interpretación que expone cada teoría para extraer los rasgos que resulten más funcionales a nuestros fines. Es evidente la distancia que separa el concepto de “lugares reales” de la Nueva Retórica de los “lugares controlados e ideales” de la Pragmática. Estos últimos pueden cumplir un rol muy efectivo para la enseñanza de la ética argumentativa, pero por el momento los apartaremos, para quedarnos con la noción de “lugar real”. La lógica natural y la informal coinciden en ocuparse de “situaciones” específicas. Por su parte, la noción de “campos argumentativos” propone un rango de alcance mayor que abarca áreas culturales de incumbencia legal, científica, política, religiosa, o artística que condicionan las reglas argumentativas adecuándose a las características propias de cada campo. En relación con esto último, la teoría de Grize (1990) también contempla lo cultural en la noción de “preconstruido cultural”, en la que se inscribe lo ideológico.

Creemos que estas concepciones de contexto no entran en contradicción entre sí⁵¹. Visualizamos dos rangos distinguibles con nitidez: el contexto mediato que se expande hasta lo cultural (e ideológico, en Grize) y el inmediato, equivalente al “lugar real”, integrado por los componentes de la “situación”, entre los cuales nos interesa destacar las coordenadas espacio-temporales y el tipo de actividad social llevada a cabo.

La teoría de los campos argumentativos de Toulmin (2007) da cuenta de que el criterio vigente a la hora de evaluar un argumento no es la validez lógica, sino la adecuación a las reglas de cada campo.⁵² Esta distinción nos será útil para transmitirles a los alumnos la necesidad de identificar el campo del saber o de creencias en que se está moviendo como un primer acercamiento al contexto, en este caso mediato.

La reconstrucción de la “situación” enunciativa acercará la lente para caracterizar la *actividad social* llevada a cabo, e identificar las coordenadas de espacio y tiempo en que se produjo dicha actividad, poniendo el foco especialmente en la llamada coyuntura social, política, histórica y aun ideológica.

En cuanto a la consideración de los participantes, excepto la Nueva Retórica que propone roles fijos y estables, el resto de las nuevas teorías les otorgan un papel interactivo, de intercambio de lugares, perspectiva que coincide con la concepción de argumentación como oposición discursiva, por lo que nos resulta el más adecuado a nuestro enfoque. Destacamos además la posición del Pensamiento crítico que propicia la actitud ética de los participantes de estar dispuestos a autorrectificarse, conducta que debemos intentar estimular entre nuestros estudiantes.

Reconstruir al interpretar

Estos espacios contextuales no deben ser transitados linealmente, sino como polos alrededor de los cuales hay que circular, entrando y saliendo a ellos desde el texto, a sabiendas de que en muchos aspectos se solapan unos con otros. De otro modo, podemos caer en la falacia de la determinación del texto por el contexto, algo que se puede desprender a partir de interpretaciones forzadas o incompletas de algunos desarrollos de la Pragmática que le adjudican al contexto un lugar precedente al texto, restringiendo las condiciones a las cuales éste debería adaptarse. Una perspectiva diferente la brinda el cognitivismo, para el cual “el contexto desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de todos

⁵¹ Excepto el matiz ya comentado de la idealización de la Pragmadiálctica, y también la especificidad del concepto de “comunidad de investigación” del Pensamiento Crítico, noción interesante pero no abarcativa de todo el espectro que queremos considerar.

⁵² La respuesta de un lógico, de un físico y de un médico variará cuando se le pregunte sobre la posibilidad de supervivencia de una persona que se cae de un décimo piso; para el lógico la posibilidad de sobrevivir será cierta, para el físico y el médico no, estos últimos apoyados en sustentos parecidos pero no idénticos.

(no sólo algunos) enunciados, [pero] no está predeterminado o dado de antemano en la mente del destinatario que debe procesar un enunciado, sino que *se construye al interpretar*.” (Ciminari, L. *on line*). El lector *reconstruye el contexto* a medida que va interpretando el texto, y esta interpretación va siendo ajustada progresivamente en función de dicho contexto.

Esta última afirmación sintetiza el proceso que nos proponemos describir: se trata de identificar las propiedades del contexto que son relevantes para evaluar la argumentatividad de un(os) discurso(s) en situación; es decir, seleccionarlos para reconstruir la situación, en tanto argumentativa. Sabemos que en este punto está la clave de esta propuesta. ¿Cómo enseñar al alumno a seleccionar los datos contextuales dignos de ser recuperados?⁵³ Dicho de otro modo: ¿deben ser relevantes o recuperables para satisfacer qué demanda? He aquí un comienzo de resolución a nuestras inquietudes. La demanda debe surgir en el alumno a partir de un primer acercamiento al texto, bajo la forma de preguntas a responder. En ese proceso debe ser apoyado y acompañado por un andamiaje provisto por el docente, quien lo guiará en la formulación de las preguntas⁵⁴.

Las preguntas necesarias

En el caso particular del análisis y comprensión de situaciones argumentativas, dichas preguntas pueden girar en torno a las siguientes:

1. *¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo?*

En las *actividades sociales* característicamente argumentativas lo discursivo es inherente: no hay argumentación sin actividad verbal. Este conjunto de actividades tiende a conformar un inventario abierto; para acotarlo nos hemos basado en una clasificación de las confrontaciones argumentativas propuesta por Bitonte & Dumm (2007:178), a saber: conversación -como oposición coyuntural en donde nadie gana o pierde- que caracterizaría a la *charla cotidiana de salón, entre amigos, familiares, desconocidos, etc.*; diálogo -entendido como modelo cooperativo para solucionar problemas- *entre miembros del consorcio de un edificio, colegas en el trabajo, mediaciones de todo tipo, reuniones de vecinos, etc.*; controversia -como deliberación polémica con objetivos de comprender- *coloquios, crítica de arte y literatura, intercambio de correos de lectores, etc.*; debate -como género institucionalizado, competitivo, cuya meta es el triunfo de la propia posición- *intercambios televisivos entre políticos u opositores, debate parlamentario, confrontación de editoriales y notas de opinión, asambleas, etc.*. Puede resultar útil en esta instancia distinguir si los resultados del intercambio argumentativo tendrán incidencia o no en actos futuros del tipo de decisiones legislativas,

⁵³ Preferimos hablar de relevancia o recuperabilidad como función continua (muy relevante, relevante, escasamente relevante) y no de pertinencia (función binaria por sí o por no).

⁵⁴ Este proceso no es unidireccional, sino que se establece como un ida y vuelta entre los pasos de análisis e interpretación del texto y la necesidad de acceder a nuevos datos para satisfacer las demandas que van surgiendo a medida que se profundiza en el mismo.

votación en asambleas, resultados electorales, convencimiento de consumidores, etc.

2. *¿Dónde? ¿Cómo?*

¿En qué lugar se desarrolla la argumentación? ¿Es un solo espacio físico, o se articula en espacios y tiempos diferidos? Si es un espacio único, ¿tiene alguna función institucional ese lugar? Es decir: ¿podría caracterizarse como un “sitio argumentativo”? ¿Hay un uso ordenado de los turnos de palabra? ¿Por qué medio o canal (oral o escrito) tiene lugar el intercambio? ¿Cuál es el soporte: periódicos, TV, Internet, radio? ¿En qué elementos / características incide este soporte?

3. *¿Cuándo?*

¿En qué contexto histórico, político, ideológico se plantea la controversia? Este anclaje de la discusión en las coordenadas puntuales de la enunciación es decisivo, sobre todo en nuestro país, donde las opiniones (de los políticos, por ejemplo) suelen cambiar de “vereda” rápidamente acerca del mismo tema: los hielos continentales, el apoyo a cierta gestión, etc.

4. *¿Quién/es habla/n?*

Identificar a los **protagonistas** involucrados en la situación. ¿A qué tipo de público se dirigen?

4.1 Si se trata de un **diálogo explícito**: ¿Qué protagonistas toman parte *efectivamente* en el debate como personas empíricas? ¿Cuáles son sus datos personales, profesión, función social en el momento del debate, adscripción a algún grupo (social, político, religioso, ideológico...)?

4.2 Si se trata de un texto **monologal**: ¿Quién habla en el texto? ¿Quién es el responsable de lo que es expresado? ¿Qué protagonistas son *puestos en escena* en el texto por aquel que se hace responsable (locutor)? ¿Qué podemos deducir acerca de ellos a partir de sus discursos, citados directa o indirectamente por el locutor?

5. *¿De qué se trata?*

Despejar el **problema**, identificar la cuestión, determinar el objeto en discusión y formularlo bajo forma de pregunta. No se puede entender bien una argumentación *sin información sobre el tema discutido*. Si corresponde, en este momento conviene incluir el tema dentro de alguno de los campos argumentativos postulados por Toulmin. ¿Hay controversias bien conocidas sobre este tema? ¿Existe un guión sobre esta cuestión?⁵⁵

⁵⁵ Este concepto de guión, propuesto por Plantin (1998), se separa del cognitivismo, que refiere más bien a acciones, para acercarse a la idea de tópica, adonde se acude para encontrar argumentos ya elaborados. Se puede pedir a los alumnos que investiguen sobre guiones previos respecto a temas

6. *¿Qué cosas se dicen?*

Identificar las **posiciones** (Tesis) que se enfrentan.

6.1 ¿Qué **posiciones** defiende cada uno de los protagonistas (empíricos y/o discursivos)? ¿Cuáles son sus intenciones? ¿Qué piensan, qué quieren hacer, adónde quieren llegar? Por ejemplo: ¿A quién/es acusan? ¿A quién/es defienden? ¿Qué medida preconizan? ¿Cuál es su posición en el debate?

6.2 ¿Quién está **de acuerdo** con quién? ¿Qué alianzas se pueden detectar? ¿Tales alianzas se inscriben en un ámbito político, gremial, social, o son más bien circunstanciales?

6.3 ¿Quién **se opone** a quién?

7. *¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?*

7.1 ¿Cuáles son esos **argumentos**? ¿Resultan realmente relevantes para la conclusión? ¿O lo son solamente por medio de un número de afirmaciones implícitas que son refutables? ¿Cuáles son? ¿En qué son refutables?

7.2 ¿Qué hacen los otros protagonistas con estos **argumentos**? ¿Los ignoran o los mencionan? ¿Les reconocen un valor? ¿Los rechazan?

Las últimas dos preguntas, acerca de las tesis y los argumentos, presuponen un manejo de saberes especializados sobre el análisis argumentativo, cuyo tratamiento pedagógico en profundidad excede los propósitos de esta ponencia.

Conclusiones

En nuestras investigaciones y reflexiones sobre la práctica argumentativa con el propósito de replantear su enseñanza arribamos a un punto en que se nos reveló como improductiva la propuesta de trabajar con la estructura textual, al comprobar la diversidad de formatos que fuimos visualizando en los *corpora* presentados como textos argumentativos. A la búsqueda de un abordaje alternativo, encontramos que el enfoque interactivo, que presenta la argumentación como respuestas divergentes frente a preguntas problematizadoras, puede resultar más fértil a la hora de trabajar pedagógicamente este tema. En esta línea, desarrollada por Ch. Plantin, la estructura es reemplazada por la situación, y su reconstrucción deviene en la tarea central a proponer al estudiante. Esta ponencia profundiza en esta hipótesis principal, aportando una visión que, a partir de un paneo rápido sobre las principales conceptualizaciones de las nuevas teorías de la argumentación sobre el

polémicos ya instalados: el aborto, el matrimonio igualitario, la rebaja en la edad de la imputabilidad (véase Cohen Agrest, 2008).

Contexto y los Participantes, toma de ellas los rasgos más adecuados a los fines pedagógicos planteados. La noción de *campo argumentativo* y *contexto de situación*, dentro del cual destacamos en particular la *actividad social* y los *participantes* que intercambian sus roles dinámicamente, son los pivotes sobre los cuales trabajamos. Nuestra propuesta gira en torno a las preguntas que pueden guiar al alumno en la reconstrucción de la situación argumentativa, acompañado por la mirada atenta del docente, quien tiene que proveerle los medios de accesibilidad necesarios para que tal reconstrucción sea posible y fructífera.

Referencias bibliográficas

- Adam, J-M. (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp.9-22.
- Bitonte, M. E. y Z. Dumm (2007). "¿Diálogo en la torre de Babel?", en Marafioti, R. (ed.) *Parlamentos*. Buenos Aires: Biblos.
- Bassart, D.G. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp.41-50.
- Ciminari, L. "El discurso argumentativo. Una aproximación a los aportes de la *teoría de la relevancia* a la comprensión de textos". Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: www.educ.ar/.../discurso_argumentativo_una_aproximacion_a_la_teor%C3%ADa_de_la_relevancia.pdf Fecha de consulta: 18 -03-2011.
- Cohen Agrest, D. (2008). *¿Qué piensan los que no piensan como yo? 10 controversias éticas*. Buenos Aires: Debate.
- Dolz, J. (1995). "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp.65-77.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Muñoz, N. et al. (2010). "Nuevos enfoques en el campo de la argumentación. Convergencias y divergencias", en Matienzo, T. y G. Arroyo (eds.) *Pensar, decir, argumentar. Lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pereira M. C. y M. di Stéfano (2002). "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado", en *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Simposio de la Cátedra UNESCO, Buenos Aires.
- Plantín, Ch. (1998). "La interacción argumentativa". En *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 17-18, pp.23-49.
- Plantín, Ch. (2004). "Pensar el Debate". En *Signos (on line)*, 37 (55), pp.121-129
Disponible en: www.scielo.cl/scielo Fecha de consulta: 12-05-2010.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

¿ENSEÑAR A LEER, ES DAR LA PALABRA?

Adén Fernando Peluffo
Universidad Nacional de Luján
ISFD N° 116 "Dr. Eduardo Costa"
adenpeluffo@yahoo.com.ar

"Qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cosas más oscuras".
Hans-George Gadamer

Problemas y situación

El objetivo de este pequeño ensayo es reflexionar acerca del lugar que ocupa y el modo en que se posiciona el profesor de lengua (incluyendo el de Lenguas Extranjeras) que se dedica a la enseñanza de la lectura especialmente en el ámbito superior.

Recuerdo una reunión docente hace más de 15 años en la que un colega planteó que la escuela había perdido las características humanas que son gustosas a la gente y que por eso los alumnos no gustaban de la escuela por ser ella una institución impersonal. El positivismo imperante en el último siglo ha desplazado los aspectos humanos ligados a los afectos. Dice Inés Dussel que esta pedagogía positivista se convierte en anti-amorosa, anti-afectuosa, y ahí está su mayor problema, y su mayor peligro diría Unamuno.

Desde aquí es válido plantear la necesidad de un cambio desde el marco de la lectoescritura, por ser nuestro campo de acción, que establezca y delimite los roles de la escuela, la universidad y de los docentes con el objetivo de tornarla nuevamente "deseada" por los alumnos.

Estamos, en general, de acuerdo que tanto la lectura como la escritura están hoy "disciplinadas" por una pedagogía al servicio de intereses mezquinos en nombre del rigor académico - como en la Edad Media - que pretende excluir lo placentero del proceso de aprendizaje aunque se diga lo contrario. Paradójico.

Las lecturas con sus interpretaciones compulsivas nos acercan al peligro que denunciaba Cortázar de una sociedad frenética en su modo de escribir, no importa lo que se escribe, no importa lo que se dice (Lipovetsky), ¿qué importa quien habla? (Foucault). No importa el "otro" si la lectura no abre mundo sino que lo cierra sobre uno mismo. Hablar, leer y escribir en una sociedad plural que hace de un otro un ser en sí y no una prolongación narcisista del yo que habla, lee o escribe. Ahí está el desafío.

Asusta el feroz crecimiento de los lugares de formación a distancia, se pierde el desarrollo junto al otro y se crea la ilusión de estar en compañía de amigos detrás de la pantalla. Un juego extramadamente peligroso, pero esa es otra historia...

Escribir en la escuela, dice Silvia Finocchio, es ser un experto en Tipologías Textuales. Lo mismo ocurre con la lectura en la universidad. El buen lector sabe de géneros, tipologías, figuras de lenguaje, modalizadores... ¿y el resto? No hay lugar para la duda y las emociones, se privilegia en las calificaciones el saber acabado, las certezas y esto es alarmante. Sobretecnificación del proceso de enseñanza.

Así la lectura, sea en Español o en Lengua Extranjera, se realiza de un modo empobrecido, limitando el idioma a simple código, donde el alumno queda reducido a un "interpretador-reproductor de textos", que aprobará siempre que su interpretación se ajuste a los parámetros del docente omnisciente. La construcción del sentido pasa a ser una mentira elegante, un mero marco sin contenido, apenas un sonido que hace ruido.

No se promueve la actividad de escritura ni para apropiarse ni para transformar el conocimiento. Las tareas de oralidad son casi inexistentes. Las LE, vistas de esta manera, tienen un valor instrumental y técnico que no contempla los componentes pasionales y emotivos humanos, con sus aspectos negativos y positivos, que hacen de un idioma un hecho dinámico en constante transformación.

El fracaso rotundo de los métodos más "científicos" demuestra que hace falta un retorno al plano olvidado, al emotivo. La esfera emotiva brilla por su ausencia. Dice Sonia Kramer que:

Cada vez se enfatiza más la necesidad de aprender a leer y escribir y no (lo cual consideramos fundamental) la importancia de aprender con el lenguaje, con la lectura, con la escritura, comprendidas como experiencias, como prácticas sociales y culturales, más que como prácticas escolares.

Lo que antaño parecía estar naturalizado pide hoy un retorno del exilio, se pasó a enseñar la lectura y la escritura y se dejó de enseñar con la lectura y la escritura. Hemos dejado de hacerlo, pero podemos revertirlo, está en el ejercicio responsable del poder de nuestro deseo.

¿Qué dar a leer?

No creo en el canon que cambia con las modas y que se adecua según la nueva temporada otoño-invierno. Nada me dicen las grandes y prestigiosas editoriales, por el contrario, cada vez soy más clásico y mucho menos mercantilista. Creo que el mejor criterio para elegir qué es lo que vamos a dar para leer y de qué manera daremos la palabra, es hacerlo desde lo que a nosotros -humilde y responsablemente- nos parece bueno, lo que nosotros valoramos, lo que a nosotros nos gusta o desde lo que nos está pasando en el momento presente.

Buscar materiales para agradar a todos los alumnos es tan difícil como buscar algo para desagradar a todos. No existe el éxito garantizado con lo que vayamos a elegir, por eso creo que lo mejor es dar lo que nosotros disfrutamos y desde ahí si otros lo disfrutan bienvenido sea. Decía Deleuze: "La mayoría de los libros que citamos son

libros que amamos. Sólo quisiéramos citar con amor (...) En un libro no hay nada que comprender, pero si mucho de qué aprovecharse. Nada a interpretar ni a significar, pero mucho a experimentar."

Tampoco creo que debamos colocarnos en el lugar de "divertidores-comediantes", somos profesores de Lengua y no cómicos ni payasos. Parece que si una clase no es divertida no vale, es mala. Una profesora que tuve en la Facultad de Psicología dijo casi a gritos en un teórico que no estaba dispuesta a contribuir con la "farandulización" de la enseñanza, que iba a charlar de lo que sabía y amaba. La recuerdo con respeto y cariño.

Para Teresa Porzecanski el peso y el poder de la palabra se inclinó hacia el extremo de la razón, por eso piensa en la reinstauración de la emoción y del vínculo amoroso en la labor docente. Dussel sostiene la necesidad del amor como posicionamiento político y ético presente en nuestras prácticas. Emilia Ferreiro alfabetiza a sus alumnos de maestrías y doctorados *"porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama "tesis"*. No tenemos que dar por supuestos los saberes y culpar a los niveles anteriores por su falta.

La Universidad debe enseñar los discursos que le son propios, y lo mismo para los otros niveles de educación. Al ser de este modo, la lectura se convierte en objeto de estudio. Queda por determinar la manera de abordar este objeto sin perder la visión de "diálogo vivo" que describía Bajtin.

Cada nivel de enseñanza da lugar a problemas específicos. Algunos docentes del superior saben que deben trabajar la lectura de nuevos géneros. Corresponde asumir la responsabilidad de leer con alumnos de la universidad ciertos textos si pensamos que presentan dificultades. Los textos difíciles tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta conocer, dice Guillermo Martínez.

Amar la diferencia y jugarla en lo cotidiano. *"También hay que ser algo valiente para animarse a elegir, no deja de ser riesgoso apostar al libre albedrío en un mundo dogmatizado, que dice aceptar la divergencia pero que no permite el menor cuestionamiento al santo credo globalizado"* bellas palabras de Graciela Montes. Aceptar que los lectores no son todos iguales, que la lectura no se impone, que hay gente que elige no leer, tal como sostiene en sus "Derechos del lector" Daniel Pennac: "la libertad de escribir no puede ir acompañada del deber de leer".

Cuestiono a Hermida Cañón que sea inevitable la construcción del canon en la escuela con infantes, lo que no impide que se elija con responsabilidad, y ahí está la clave, ya que eso tiene efectos subjetivantes. No creo en lecturas obligadas ni en deberes kantianos. Coincido con ella que el problema se magnifica cuando el docente selector/mediador se instala en el cómodo lugar de la repetición. Ésta es la peor enemiga de la apropiación: *"Como docentes comprometidos en esta tarea de mediación se debe saber qué leen los niños [agrego y los adultos], qué eligen leer y cómo lo hacen"*. ¿No será mucho? Elegir con pasión, sí; con amor, sí; con ganas, sí, y responsabilidad. No perder el efecto monitor en nuestras prácticas, ser críticos y escuchar, en tiempos que no oyen, el resto se verá... Enfatizo estas dos palabras que son enormes: responsabilidad y pasión.

Prácticas de todos los días

Si nuestros alumnos no están motivados para leer, debemos cuestionar nuestro lugar de motivadores, mediadores y también como sujetos libidinazadores y deseantes. No podemos huir del papel de escritores-inscriptores de la relación pedagógica que es una relación entre las generaciones y sobre todo en una función adulta de cuidado y transmisión de la cultura (Dussel).

Kramer se pregunta si la escuela produce lectores o si estos se forman a pesar de ella. Para dicha autora, la lectura no es escolarizable, no es propiedad de la escuela. Lo que nos corresponde no es "hacer" que los alumnos del nivel superior se diviertan o se apasionen, sí "mostrar" nuestra pasión por lo que hacemos y mostrar si eso que hacemos nos resulta divertido. Mostrar nuestra risa no con la intención que los demás se rían con nosotros, sino con la de que puedan llegar a reír, contagiemos al mostrar algo de lo que en nosotros provoca una pasión o una sonrisa. En eso consiste. Mostrar lo que hay de humano en nosotros, parece simple, pero no lo es.

Mostrarlo con nuestras risas y llantos, con nuestras dudas y baches y entender que ese otro que está ahí, aun cuando haya elegido la carrera, no eligió tenernos a nosotros como profesores. Dice Jorge Larrosa que un educador es por definición un metido, un entrometido... Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda. "Te quiero y te necesito". Decirle al otro "te quiero y te necesito" es meterse con el otro, es ejercer una forma de violencia sobre el otro (Zizek: 2001). El otro dirá: "¿Y por qué a mí?"

- Es fundamental recuperar los tres ejes LECTURA-ESCRITURA-ORALIDAD para hacer de la(s) lengua(s) algo más que un simple código.
- Ayudemos a nuestros nuevos alumnos-lectores con la Lectura permitiéndoles hablar y escribir. Al reducir la lectura ampliando otros marcos haremos mejores lectores, ya que volverán a la lectura enriquecidos por las otras competencias, tornándolos más críticos a partir de lecturas más sensuales y variadas.
- Para I. Solé el placer de leer se dejó de lado, recuperémoslo entonces.
- Para aprender, deben disfrutar tanto el profesor como los alumnos (Benejam).
- Si como Larrosa entendemos que "la experiencia de lectura es para cada cual la suya" no caigamos en el error que describe Diuk al decir que "alguien habla mal" con la soberbia de decir que "lee mal" tal vez por no leer lo mismo que nosotros.
- Solé refiere, citando a Asimov, que el libro es lo más sofisticado ya que se activa con la voluntad del lector. Seamos responsables e intentemos generar deseos para que nuestros lectores-alumnos accionen el libro.
- Tengamos el coraje de navegar en aguas múltiples dice María del Pilar Gaspar buscando ese punto fijo que transitoriamente a modo de palanca, nos permitirá mover el mundo y así tal vez mejoremos la Venecia desde la que leemos para construir una ciudad mejor.

Con amor y responsabilidad en nuestra labor seremos merecedores simbólicos de las palabras que Albert Camus dedicara a su maestro:

Así escribe en noviembre de 1957 al señor Germain, tras la entrega del Nobel:

«He recibido un honor demasiado grande Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.»

Conclusiones provisionarias

En tiempos de "globalización" donde proliferan "nacionalismos", la trasgresión consiste en no sucumbir al dominio de la alfabetización basada en un solo tipo de textos y de lector. Ir más allá de lo permitido con el fin de crear o dar nuevos sentidos. Lo que Cortázar llamaba nuevos accesos a lo cotidiano y a lo no cotidiano al iluminarlo bruscamente de otra manera. Nuevas territorialidades dice Braslavsky al transgredir con prácticas concretas las limitaciones que impone "la sociedad letrada" (Kleiman-Freire) para reducir o suprimir las grandes diferencias con base social que existen en la comunidad de lectores, sean parte de un ámbito académico o no.

Hay transgresión al ir contra una política educativa que ve a la formación lingüística como un GASTO, ya que colma las aulas de alumnos como si fueran un depósito. ¿Cómo le pedimos a un(a) joven alumno(a) que diga lo que le parece o provoca un texto estando entre 100 compañeros? La pasión sexual es íntima y la multitud presente en las aulas no posibilita ese encuentro...

Creo que es hora de que seamos los primeros en volver a la insurrección, al mal ejemplo, a mostrarnos más humanos y menos científicos, más emotivos y endebles, y menos seguros, también en crecimiento y aunque en otro plano sujetos con subjetividad inacabada. Permitirnos reír y llorar y aceptar el "no sé, pero lo vemos juntos." Recuperar el lugar de la experiencia vivida, pero sin cerrar sentidos pudiendo así continuar narrando y escribiendo con -y en- ese otro que llamamos alumno. Tal vez así la escuela y la universidad recuperen esas características que gustan a las personas y que mi colega denunciaba como perdidas hace más de quince años. Sólo así estaremos dando la palabra impregnada de libertad, y llena de intención, sólo de este humilde modo, estaremos inscribiendo en el mejor de los papeles, que son nuestros alumnos, algún discurso digno de ser pronunciado.

Las nuevas formas de subjetivación plantean a quienes somos docentes una revisión de qué y cómo enseñar, en tiempos donde los padres se alían contra la escuela y donde muchos alumnos universitarios desvalorizan la lectura. Al esteticismo de la política que el fascismo protege, Benjamin contesta con la politización "responsable" del arte - y agrego, de la enseñanza. No es una educación

para abstencionistas cómodos como dice Dussel sino para los que asumen el riesgo.

Sé que lo escrito hasta aquí fue presentado al modo de slogans, pero esa fue la intención, busqué ser rápido, al decir de Deleuze, sin moverme del lugar. Al principio fue el verbo... amar-desear, leer-querer, sentir-escribir. Las tres conjugaciones al servicio de la enseñanza. ¿Será por eso que el verbo es la palabra más importante de la oración?

Bibliografía

- Alvarez-Uría, F. (1995) "Escuela y subjetividad", en Revista *Cuadernos de Pedagogía* N° 242. España
- Benjamin, W. (1982) "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus
- Calsamiglia Blancafort, H., y TUSON, A. (1999) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Colomer, T. (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en Revista *Lectura y Vida*, año 22, N° 4, marzo de 2001. Buenos Aires
- Cucuzza, R. y Pineau, P. (2000) "Escenas de lectura en la historia de la educación argentina". Conferencia presentada en el XIV Congreso Nacional de "El diario en la escuela", Carlos Paz, Córdoba, 9, 10 y 11 de noviembre de 2000
- Deleuze, G. (1988) *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos
- Dussel, I. (2004) "La escuela y la diversidad. Un debate necesario". En *Revista Todavía* Nro. 8. Buenos Aires: Fundación OSDE
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En *Revista Lectura y vida*, N° 3, Año 15, septiembre de 1994. Buenos Aires
- (2000) "Leer y escribir en un mundo cambiante". Conferencia presentada en el Congreso de la Unión Internacional de Editores, organizado en Buenos Aires en el año 2000
- Gadamer, H.G. (1983) *Elogio de la teoría*, Barcelona: Península
- Hernández Zamora, G. (2004) "¿Se puede leer sin escribir?". En *Diario La jornada*. México, 18 de abril de 2004
- Kramer, S. (1998) "Lectura y escritura de maestros". En *Revista Propuesta Educativa*, Nro. 19, Argentina: FLACSO
- Larrosa, J. (2003) "El ensayo y la escritura académica". En *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26. Buenos Aires: FLACSO
- Clase 4 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual
- Clase 5 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual
- Clase 7 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual
- Clase 12 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual

Clase 19 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires:
FLACSO Virtual

Clase 22 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires:
FLACSO Virtual

Clase 24 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires:
FLACSO Virtual

ESCRIBIR PARA APRENDER BIOLOGÍA: UNA PROPUESTA DE TRABAJO QUE INTEGRA LA ESCRITURA CON LA DISCIPLINA EN EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD

Patricia Iglesia, Ana De Micheli

Ciclo Básico Común

Universidad de Buenos Aires

psmiglesia@gmail.com

1. Introducción

Diversos estudios en enseñanza de las ciencias han proporcionado evidencias acerca de la importancia que adquiere la escritura en la apropiación de los conceptos específicos y en la comprensión de las formas científicas de razonar. (Lemke, 1997; Izquierdo y Sanmartí, 2000; Kelly y Bazerman, 2003).

Presentaremos aquí una investigación que se inscribe en este marco y se desarrolla desde hace varios años en una cátedra de Biología del Ciclo Básico Común (CBC), primer año de la Universidad de Buenos Aires. El propósito de la investigación es diseñar, poner en funcionamiento y analizar situaciones didácticas que integren leer y escribir para aprender los contenidos específicos de la asignatura. Las situaciones diseñadas incorporan la escritura como un recurso que puede favorecer que los estudiantes aprendan a pensar acerca de los fenómenos biológicos desde una concepción más integrada y compleja. Nos referiremos en particular a la vinculación que existe entre el enfoque teórico disciplinar que se promueve desde la cátedra, y la práctica de escritura trabajada con los estudiantes.

La experiencia que presentamos se inscribe en el primer año de ingreso a la universidad y por ello se hace necesario exponer algunas características particulares del contexto de situación que delineamos en los siguientes apartados. El ingreso a la universidad implica para los alumnos el acceso a una nueva comunidad disciplinar, el acceso se hace más complejo aún al tratarse de una universidad masiva y heterogénea. En particular la experiencia se sitúa en una de las cátedras de Biología del CBC en la que desarrollamos desde hace más de diez años un proceso de cambio curricular y didáctico. En ese contexto se lleva a cabo la investigación que presentamos.

2. Delineando el contexto

2.1 El ingreso a una nueva comunidad

El pasaje de la escuela media a la universidad puede ser planteado desde diferentes posturas. En una de ellas, el tránsito entre estos dos niveles puede ser pensado como un continuo en el que el alumno, al haber finalizado la escolaridad media, ha adquirido las herramientas y desarrollado la formación necesaria para desempeñarse como estudiante autónomo en el nivel universitario. Desde este enfoque se considera al alumno como único sujeto responsable de su éxito o de su

fracaso en ese camino. Desde otra perspectiva, el ingreso a la universidad puede ser pensado como un espacio de transición en el que es necesario tener en cuenta el rol que cumplen las instituciones como marco de este proceso, así como el que tienen los docentes y alumnos como actores de esa etapa de cambios. Al analizar los problemas que surgen en este espacio, la mirada estará mediada por las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tengan los intérpretes, así como por aspectos ideológicos y políticos que subyacen al modelo de universidad que los convoque.

Podemos pensar que entre los alumnos ingresantes existen diferencias en relación a su capital cultural. Este capital implica disponer y manejar un stock propio de saberes, pero también supone estar en condiciones de estructurar y encontrar relaciones entre los saberes que se incorporan diariamente y aquellos adquiridos anteriormente, de manera tal de construir otros nuevos. La cultura sería una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y a uno mismo. Pertenecer a la misma cultura implica compartir una misma interpretación del mundo, un mismo universo conceptual y lingüístico ya que supone producir e intercambiar significados compartidos. Cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos y en la información que se produce y circula en la sociedad. (Morduchowicz, 2003). Así, hay saberes que se requieren para acceder a la cultura universitaria y no están disponibles en igual forma para todos los estudiantes que ingresan al nivel superior.

Si nos referimos en particular a las formas de escribir y leer requeridas en la universidad, podemos volver a considerar las posturas polarizadas que presentamos anteriormente. Para ello aquí sumaremos las concepciones en cuanto a qué es leer y escribir, y cómo se aprende y enseña a hacerlo. Si se considera que leer y escribir se aprende *de una vez y para siempre*, caerá la responsabilidad de enseñarlo sólo en los niveles educativos previos y en el estudiante que no se apropió de esos saberes. Pero si pensamos que aquello que demandamos a los estudiantes les implica enfrentarse a una nueva práctica, en un contexto diferente y con otros objetivos, estaremos de acuerdo en que esa práctica requiere ser enseñada y no sólo evaluada. Al ser un saber práctico no es posible enseñarlo de manera declarativa sino que los quehaceres de lector y escritor (Lerner 2001) son prácticas que se enseñan en acción, de manera situada. Por lo tanto, consideramos que también compete a la universidad hacerse cargo de las nuevas maneras de trabajar con la lectura y la escritura que el estudiante debe enfrentar.

2.2 El Ciclo Básico Común como contexto de innovación crítica

El Ciclo Básico Común (CBC) es el primer año de todas las carreras que se cursan en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En él se inscriben más de 50.000 alumnos por año que deben cursar seis materias obligatorias de duración cuatrimestral, que varían según cuál sea la carrera elegida por el alumno. La materia Biología 08, en una de cuyas cátedras se ubica el contexto al que referimos, debe ser cursada por los alumnos que siguen las carreras de Agronomía, Ciencias Ambientales, Ciencias Biológicas, Economía Agraria, Paleontología, Psicología, Técnico en Bioterio, Terapia Ocupacional y Ciencias Veterinarias. Alrededor de 8.000 alumnos cursan Biología por cuatrimestre, en alguna de las diez sedes y

subsedes del CBC que se encuentran en la ciudad de Buenos Aires y en diferentes localidades del conurbano.

Este espacio se caracteriza por la masividad, así como por la heterogeneidad de los estudiantes en diferentes aspectos. En particular, algunos alumnos tienen dificultades para leer y comprender los textos que forman parte del material informativo o de las consignas de trabajo. Del mismo modo, producir textos representa un obstáculo para muchos de ellos, como se manifiesta cuando tienen que escribir explicaciones, descripciones, justificaciones o argumentaciones (Iglesia y De Micheli, 2006- 2008).

Los contenidos del programa giran en general alrededor de los conceptos fundamentales de la biología celular y molecular. La biología celular constituye uno de los pilares disciplinares debido a que permite interpretar procesos y estructuras asociadas con la unidad y diversidad de los seres vivos. En las últimas décadas ha ido aumentando la relevancia de la biología molecular porque ofrece un marco explicativo de los procesos que se llevan a cabo en las células y este hecho permite interpretar funciones que corresponden a otros niveles de organización. Esta situación de relevancia lleva a que tradicionalmente la enseñanza de estos contenidos en los primeros años de la universidad esté orientada por una mirada reduccionista de las estructuras vivas, reduciendo las explicaciones a lo que sucede en el nivel molecular sin establecer las relaciones necesarias para complejizar la explicación acerca de los eventos biológicos. Por otra parte, también en estos espacios es frecuente una tradición didáctica transmisiva que se plasma en clases expositivas con escasa participación de los alumnos, en ellas se exponen gran cantidad de conceptos disciplinares descontextualizados como si el conocimiento de la disciplina implicara solo aprender los términos generales.

En nuestros cursos la forma tradicional de enseñar Biología promovía escaso interés en los estudiantes por la asignatura y un elevado nivel de deserción y desaprobación de la materia. A partir de la insatisfacción por esos resultados y por la convicción de que lo enseñado debe aportar a la formación de los alumnos como ciudadanos y eventuales futuros profesionales, encaramos en una de las cátedras de Biología del CBC, desde 1996, un proceso de innovación didáctico curricular fundamentado en consideraciones de índole política, epistemológica y didáctica (De Micheli e Iglesia, 2009; Luccarelli, 2010).

Consideramos que es nuestra responsabilidad como docentes comprometidos con la educación pública favorecer la inclusión de los estudiantes en la universidad, promoviendo al mismo tiempo el aprendizaje de contenidos relevantes para sus futuras carreras y el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para ello. La propuesta se sustenta en una concepción sistémica de los seres vivos que los concibe desde una doble mirada epistemológica: como una totalidad con dimensión histórica y espacial que interacciona con su ambiente y como el resultado de un gran número de procesos metabólicos y fisiológicos (Meyer, 1979; Morín, 1990; Lewontin, 1996).

Así, en nuestra asignatura analizamos con los estudiantes los procesos que ocurren en las células en función de pensar las propiedades de los seres vivos de los que forman parte esas células, estableciendo además relaciones entre distintos seres vivos y con el ambiente. En ese sentido, en vez de enfatizar la adquisición de gran

cantidad de información y terminología acerca de la biología celular, jerarquizamos el establecimiento de relaciones entre conceptos referidos a diferentes niveles de organización (organismos, células, moléculas). Nos proponemos, así, articular distintos temas del currículum para explicar situaciones biológicas concretas, estableciendo una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Luccarelli, 2009).

El proceso fue gradual y tuvo diferentes momentos, pero en líneas generales, se pueden diferenciar dos etapas. Una primera etapa consistió en un cambio curricular en el que se organizaron los contenidos disciplinares siguiendo un enfoque sistémico; la segunda etapa surgió por la necesidad de ampliar el enfoque sistémico al aula y, de esa manera, reforzar las interacciones entre los actores del proceso educativo. En esta etapa hemos jerarquizado los espacios de comunicación en el aula, al incorporar a la currícula diferentes actividades en las que los alumnos tengan oportunidades para hablar y escribir sobre ciencias. Como por ejemplo, durante las discusiones en pequeños grupos de trabajo explicando la resolución de alguna situación problemática, justificando o argumentando sus respuestas, así como producir sus propios textos elaborando párrafos en los que relacionen conceptos disciplinares.

3. Escribir para aprender

3.1. La escritura y el aprendizaje de una asignatura en la universidad

En diversos trabajos realizados en el nivel superior universitario desde los enfoques de *escritura en las disciplinas*, *escritura a través del currículum* y *escribir para aprender* se ha indagado acerca del rol que tienen la lectura y la escritura en el aprendizaje, tanto de los contenidos disciplinares como de los géneros propios de los textos académicos. Bazerman *et al.* (2009) retoma algunos de estos estudios, los analiza y propone que el trabajo cognitivo realizado durante estas prácticas está estrechamente vinculado con las situaciones, los géneros y los sistemas de actividad en los que está teniendo lugar.

Desde la perspectiva en la que nos inscribimos se asume que las disciplinas son espacios tanto conceptuales como retóricos y discursivos (Bogel y Hjortshøj, 1984). Las asignaturas se constituyen así en espacios en los que se pretende enseñar no sólo ciertos objetos conceptuales, sino también las formas científicas de mirar y pensar acerca de ellos, así como las maneras particulares de comunicar estos saberes (Izquierdo y Sanmartí, 2000). En este sentido, Kelly, Regev y Prothero (2008) sostienen la importancia del trabajo con ciertas tareas de escritura en la enseñanza de las ciencias en el nivel universitario y destacan la relevancia del trabajo con la argumentación escrita que permite aproximarse a determinadas maneras científicas de relacionar datos y evidencias.

Suelen surgir dificultades cuando los estudiantes del nivel superior se ven enfrentados a discursos propios de las disciplinas que no habían abordado en el nivel medio. Esto sucede más aún si consideramos las particularidades del discurso especializado de las ciencias que constituyen un importante obstáculo cuando los estudiantes abordan la lectura y la escritura de textos disciplinares. Por ello, adquiere especial relevancia explicitar las convenciones de los géneros dando

orientación a los estudiantes durante experiencias de aprendizaje en las que se incluya el trabajo con el leer y escribir. La enseñanza que hace explícita y consciente las características de las prácticas del lenguaje que se demandan en cada espacio disciplinar, puede ayudar a los estudiantes, a través del trabajo con la escritura en ciencias, a otorgarle sentido a las formas científicas de pensar acerca del mundo (Kelly y Bazerman, 2003). Aprender las materias implica poder comprender y producir los discursos que las caracterizan, y sólo será posible hacerlo en situaciones en las que los estudiantes tengan que enfrentar prácticas de producción escrita y de lectura de bibliografía propias de cada materia en este nivel de enseñanza (Carlino, 2005).

3.2. Escribir en el aula de Biología: obstáculos y estrategias

A partir de diversas fuentes de datos (textos escritos por los alumnos, entrevistas, encuestas) relevamos algunas de las dificultades que los alumnos ponen de manifiesto al escribir textos relacionando conceptos disciplinares. Las caracterizamos en los siguientes tipos: 1) construir conceptos disciplinares y establecer relaciones entre ellos; 2) contextualizar esos conceptos para explicar casos biológicos concretos; 3) utilizarlos al explicar situaciones biológicas de acuerdo a las maneras científicas de hacerlo y 4) aquellas relativas a aspectos lingüísticos que dificultan la interpretación de lo que el alumno intenta comunicar (Iglesia, De Micheli, Donato y Otero, 2005).

Desde el año 2005 comenzamos a trabajar con determinadas tareas de escritura durante las clases pues consideramos que para poder producir los textos que requerimos en los parciales, los estudiantes necesitan aprender esa práctica y nosotros como docentes de la disciplina podemos orientarlos. Para ello, les proponemos cada clase realizar diferentes actividades de escritura que están secuenciadas con complejidad creciente. Las tareas propuestas requieren establecer relaciones entre conceptos, vinculando gradualmente diferentes contextos biológicos. Consideramos que favorecen un ir y venir de manera recursiva entre los diferentes niveles de organización (las moléculas, las células, el organismo) para así ir construyendo una noción más amplia, profunda y sistémica de los conceptos trabajados.

El lenguaje que se utiliza en clase de ciencias es un lenguaje específico, en relación a él, Jiménez Aleixandre (2003) plantea que se diferencia del lenguaje cotidiano al menos en dos aspectos. Esta autora considera que una primera diferencia sería la existencia de palabras nuevas que no se utilizan en la vida diaria, términos propios del campo disciplinar que pasan a ser los nuevos protagonistas de los eventos presentados en las clases (Ogborn, Kress, Martins y Mc Gillcuddy, 1998). A pesar que con frecuencia, se pone excesivo énfasis en el aprendizaje de términos; quizás una mayor dificultad surge cuando una palabra tiene diferentes significados en el lenguaje cotidiano y en el lenguaje científico o aún entre diferentes lenguajes específicos. Es importante así explicitar el significado que asume ese término en este nuevo contexto y trabajar con los alumnos para que ese aspecto sea visible.

Las tareas que les proponemos a nuestros estudiantes son diversas, pero en general son actividades en las que tienen que establecer relaciones de diferente tipo y por ello implican volver recursivamente sobre diferentes temas. En relación al tipo de tarea de escritura, Langer y Applebee (2007) afirman que la escritura

promueve mayores aprendizajes que las actividades que sólo demandan leer. En particular, estos autores concluyen que las tareas que demandan una escritura de tipo analítica, promueven un conocimiento más complejo y profundo, aunque ese saber se centra en tópicos más acotados. Entendemos que a través del tipo de tareas que proponemos, la escritura puede constituirse en una práctica con potencialidad epistémica, y así ser un recurso inigualable en el aprendizaje de la disciplina desde una mirada sistémica. Aún cuando para ello sea necesario reducir la cantidad de contenidos abordados durante la cursada.

Por otra parte, ¿qué nos pasó a nosotros como docentes de biología en este proceso? Analizar los textos de los estudiantes y reflexionar acerca de los aportes que podíamos hacerles para favorecer la escritura y promover el aprendizaje, implicó para nosotros en tanto docentes de la cátedra un proceso de desnaturalización y reflexión crítica acerca de nuestra propia práctica como escritores y lectores de textos disciplinares. Hemos ido aprendiendo y estableciendo nexos entre nuestra práctica docente y los marcos teóricos que nos permiten orientar y enriquecer nuestro trabajo.

Promovemos la escritura de los estudiantes durante todo el curso apelando a diferentes estrategias: el diseño de actividades, la explicitación para todo el curso de algunas formas posibles para abordar la tarea y las devoluciones individuales de los escritos. Además, jerarquizamos esa tarea argumentando acerca de su importancia y la retroalimentamos continuamente, sólo así es posible convencer y entusiasmar a los alumnos para escribir durante toda la cursada. Así, con el objetivo de ayudar a nuestros alumnos a afrontar las dificultades que surgían, comenzamos a promover la escritura durante todo el cuatrimestre. Esta tarea estuvo acompañada de sugerencias acerca de posibles estrategias que podían servir como recursos para planificar los escritos. Por ejemplo, en referencia a los textos en los que tienen que relacionar conceptos disciplinares, sugerimos a los alumnos armar una red que funcione como plan textual, también la expansión de alguno de los términos que no puedan relacionar directamente elaborando lo que Giordan y De Vecchi (1997) denominan “aura conceptual”. En relación a las actividades que demandan explicar situaciones, explicitamos las características de una explicación en ciencias, pero lo hacemos a través de poner esa explicación en contexto por medio de actividades de escritura que demanden explicar determinados hechos biológicos.

Otro aspecto importante que enfatizamos son las devoluciones escritas de los textos entregados por los alumnos. Intentamos devolverlos con observaciones pertinentes la clase siguiente, así como cuidamos el tipo y tono de las sugerencias, observaciones y preguntas que escribe el docente en el texto. Constatamos a través de conversaciones personales que los estudiantes comprendieron las sugerencias, y si fuera pertinente explicamos la necesidad y ventaja que tendrá para ellos reescribir alguno de los textos. Las observaciones escritas por el docente son propuestas con el ánimo de interpretar, con criterio solidario, la idea original de su autor y no invadir el texto, por ello ubicamos las sugerencias al pie del escrito del alumno.

Por último, al finalizar los cursos hemos relevado, de manera sistemática, la opinión de los estudiantes acerca de nuestra propuesta de trabajo integrando la

escritura. Los alumnos que responden favorablemente a las consignas de escritura y leen las devoluciones del docente expresan que escribir les resulta beneficioso para aprender biología. A través de encuestas semiestructuradas, algunos de ellos explicitan que escribir les facilita el aprendizaje de conceptos porque los familiariza con el vocabulario disciplinar y que las observaciones docentes los ayudan a volver sobre los errores. Además, según sus propias palabras: “al hacer los textos, hay que releer los conceptos e interpretarlos mejor y relacionarlos con otros procesos”. Así, escribir este tipo de texto “ayuda a relacionar los términos y así comprender mejor el concepto de cada uno”. Otros estudiantes destacan que la escritura los aproxima a un modo de estudiar diferente al habitual, consistente en estudiar “los textos del libro sin dar mis propias explicaciones” y que “al no entenderlo, lo hubiera estudiado de memoria”. Por otra parte, el trabajo sistemático “ayuda a no dejar las cosas para después”. Además, reconocen que les sirve para “ser más clara y coherente en cuanto al orden de lo más importante a lo menos relevante y también expresarme mejor”.

En los últimos seis años hemos realizado un trabajo sostenido con la escritura siguiendo el proceso desarrollado por cientos de estudiantes. Hemos analizado tanto los resultados de los exámenes, como las opiniones de alumnos y docentes de la cátedra. Todo ello nos lleva a pensar cuáles son los aportes que surgen a partir del diálogo escrito y sistemático entre los textos de los alumnos y las observaciones del docente. Consideramos que este diálogo epistémico, que se ha ido ampliando y diversificando a lo largo de los últimos años, promueve aprendizaje acerca de las maneras científicas de pensar las relaciones entre procesos biológicos, facilita la apropiación de conceptos disciplinares influyendo por todo ello en el rendimiento académico de los estudiantes. De esta manera, hace posible que se genere una mayor pertenencia y que se favorezca la inclusión en este nivel educativo.

Bibliografía

- Bazerman, Ch. (2009). “Genre and cognitive development: Beyond writing to learn”. En Bazerman, Ch; Bonini, A. y Figueiredo, D. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor 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.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Micheli, A. e Iglesia, P. (2009). “Historia de una innovación didáctico-curricular en Biología del Ciclo Básico Común: motivaciones, fundamentos y prácticas”. Ponencia al 5ª Jornadas “Material didáctico y Experiencias innovadoras en Educación superior”. C.B.C. UBA ISBN 978-950-29-0999-8

- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2008). "La incorporación de la escritura a la enseñanza de biología en primer año de la universidad". En Padilla, C; Douglas, S. y Lopez, E. (coordinadoras). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: cátedra UNESCO, CD. ISBN 978-950-554-
- Iglesia, P; De Micheli, A; Donato, A y Otero P. (2005) "Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes a la universidad". En *Enseñanza de las Ciencias VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. CD ROM. Granada. España.
- Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2000) "Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias Naturales". En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender* Barcelona: ICE UAB. Síntesis.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (coordinadora) Caamaño A.; Oñorbe, A.; Pedrinaci, E. y de Pro, A. (2003) "Comunicación y lenguaje en las clases de ciencias". En *Enseñar Ciencias*. Barcelona: Grao.
- Jorba, J; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: ICE UAB. Síntesis.
- Kelly, G. J. y Bazerman, C. (2003) *How students argue scientific claims: a rhetorical-semantic analysis*. Applied Linguistics, 24 (1), pp. 28-55
- Kelly, G.J.; Regev, J. y Prothero, W. (2008) "Analysis of Lines of Reasoning in Written Argumentation". Chapter 7 en Erduran, S. y Jiménez Aleixandre, M. *Argumentation in Science Education Perspectives from Classroom - Based Research*.
- Langer, Judith A. y Applebee, Arthur N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies: http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/. Originally Published in Print, 1987, by National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luccarelli, E. (2009). "La innovación en la construcción del objeto disciplinar". En *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Meyer, F. (1979) "Situación epistemológica de la Biología". En Meyer, F. Papert. S; Nowinski, C. y Piaget, J. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ogborn, J; Kress, G; Martins, I. y Mc Gillcuddy, K. (1998) *Formas de explicar. La enseñanza de las ciencias en secundaria*. Madrid: Santillana.

ESCRITA COLABORATIVA MEDIADA POR COMPUTADOR: RELATO DE CASO NO BRASIL

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

anadigital@gmail.com

Considerações iniciais

As atividades escolares sempre se valeram das produções textuais em grupo, em geral sem grande controle do professor sobre a dinâmica entre os participantes. Em geral, um participante dá o primeiro passo (a produção de um esboço), abrindo-o à intervenção dos colegas. Em seguida, outros participantes interferem no texto, fazendo alterações que tanto podem incidir apenas sobre aspectos microestruturais quanto podem ter caráter macro ou superestrutural, isto é, mudanças que afetam o conteúdo, seu ordenamento ou os movimentos retóricos do texto, assim como seu gênero ou seu propósito comunicativo.

Grande parte dos trabalhos produzidos sobre tecnologias na educação mostra entusiasmo com processos e resultados de seu uso. Uma parcela dos relatos de experiência ou mesmo das reflexões de cunho ensaístico chega a prescrever o emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para melhorar a aprendizagem e o ensino. Coscarelli (2009) considera importante mostrar formas efetivas de utilizar novas tecnologias, de maneira significativa, isto é, não se trata apenas de transpor tarefas off-line para ambientes virtuais, mas de potenciar a aprendizagem por meio de ferramentas que possam fazê-lo. Dascal e Dror (2009) afirmam implicações profundas do que chamam de “tecnologias cognitivas” para o desenvolvimento humano. Os autores refutam a ideia de que haja “simples melhorias” no avanço tecnológico e estimulam a investigação das relações entre cognição e tecnologias. Citando especificamente a “cognição distribuída” (caso de ferramentas que permitem colaboração e interação), afirmam uma mudança profunda de paradigma provocada pelos modos de agir na web. A despeito disso, consideram que estamos longe da exploração plena dos novos recursos tecnológicos e que grande parte do que se tem feito hoje não passa da “transposição das metodologias culturais da já existente cultura do papel” (p. 6).

Experiências e relatos

Os relatos de experiência têm o importante papel de oferecer documentação sobre usos efetivos de TICs em situações pedagógicas. Vários autores têm se dedicado a testar, relatar experiências e descrever usos do editor de textos “em nuvem” do Google Docs. Muitos pesquisadores consideram vantajoso o emprego de editores de texto nas produções escolares (p. ex. Coutinho; Bottentuit Junior, 2007; Barroso; Coutinho, 2009a; Weimer; Kiggins, 2007; Knobel; Wilber, 2009; Godwin-Jones, 2008), sob a alegação de que propiciam mais interação entre participantes, facilidades de edição textual (revisão e reescrita), de simulação de resultados

(antes de imprimir) e espaços paralelos de diálogo. Barroso e Coutinho (2009^a: 14) consideram que atividades que utilizam esse tipo de recurso interferem positivamente na motivação dos alunos e no fomento a uma “cultura de partilha e colaboração”.

Tratando-se especificamente da produção textual ou do ensino de línguas, é possível encontrar muitos trabalhos que descrevem e analisam apropriações de diversas ferramentas. Blogs (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007), wikis (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007; Bohn, 2009) e editores em nuvem (Abbey, 2007; Rocha & Santos, 2008; Kim, 2010; Ribeiro, 2009; Martins, 2009) são os mais relatados. Em geral, considera-se que esses dispositivos dão oportunidade para a troca de ideias, a execução de produtos (repositórios de aulas, dicionários, manuais, etc.), o acompanhamento do histórico de modificações de uma produção (com comparação de versões), isto é, a efetiva avaliação de um *processo* de escrita. Menciona-se ainda mais interação entre professores e alunos, a horizontalização das discussões e a possibilidade de o professor tecer comentários ao longo do trabalho, e não apenas ao final. Knobel e Wilber (2009), ao tratar das potencialidades da web 2.0, indicam a necessidade de a escola repensar a valorização do autor individual, que trabalha sozinho e se esforça por ocultar o ir e vir de seu processo de redação.

São muitas as concepções e as definições de escrita coletiva ou colaborativa. Castilho (2007: 9), por exemplo, define a escrita coletiva como “uma dinâmica de relacionamento em que os autores se coordenam em uma dança de construção de conhecimento coletivo”, ou seja, “não é uma mera aglutinação de extratos estanques de idéias”. Dois aspectos ressaltados nessa coordenação seriam a confiança e o respeito. Já Rocha (2008: 1) considera a escrita colaborativa um “processo no qual autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento”. A interação entre pessoas com diferentes habilidades também é digna de nota.

Moura (2008) considera, de forma mais ampla, que a produção de textos dependa de um objetivo a ser atingido. Para ela, os processos de textualização são sempre “interativos, misturados e potencialmente simultâneos” (p. 4). Na mesma linha, d’Andréa (2008) vê no processo de edição coletiva a oportunidade de se levar “ao extremo a noção de texto como fruto de interações” (p. 2). Cooperação e conflito seriam elementos não apenas normais, mas necessários, das negociações para a produção coletiva.

Martins (2009) dá certo destaque a questões que podem ocorrer durante a correção de textos por pares. Segundo o autor, durante processos de redação coletiva, aspectos como a confiança mútua e o constrangimento em comentar ou editar o trabalho alheio levam a que se prefira a avaliação do professor, uma espécie de mediador neutro.

Na área técnica, Spinuzzi (2007) assume a ideia de fluxo da produção, em detrimento da de cadeia. Relatos de observação empírica são oferecidos por Lima (2009), Wolfe (2005), Dwyer (1997), Blau e Caspi (2009) e Yost (2007). Com base na observação de grupos de colaboradores, em geral em contexto escolar, esses trabalhos exemplificam processos de textualização coletiva e categorizam seus aspectos. Blau e Caspi (2009) assumem vantagens de toda ordem na adoção de

TICs na escola. Sob a hipótese de que a qualidade do trabalho seria melhor em condições colaborativas, observam um grupo de graduandos do Departamento de Educação e Psicologia da *Open University of Israel*. Revelou-se que os estudantes evitavam modificar trechos do texto de colegas, assim como não gostavam de ver seus textos alterados. Por outro lado, admitiam que a revisão e a colaboração melhoravam o documento final, advertindo que receber sugestões era melhor do que ter o texto editado por outros.

Yost (2007) aponta os seguintes problemas: conflitos gerados pelo desconhecimento da atribuição de tarefas, a perda da noção de qual versão é a mais atual e não saber de quem são as contribuições. Dekeyser e Watson (2006) salientam a importância da colaboração na academia. O Google Docs é descrito como um programa com as seguintes vantagens: intervalos curtos entre o computador e o servidor; interface fácil, eficiente, simples; conflitos entre versões são raros; exporta arquivos em vários formatos (interoperáveis). Como desvantagem para textos na área técnica, menciona-se que a ferramenta não suporta fórmulas matemáticas e tem layout difícil de controlar.

Barroso e Coutinho (2009a) relatam o caso de uso do Google Docs por estudantes do 8º ano, em uma escola portuguesa. Os resultados apontam para a facilidade de uso do software, embora ele tivesse, para os alunos, “aspecto gráfico desagradável e pouco motivador” (p. 16). Foram mencionadas como vantagens: o acesso síncrono ao documento; o trabalho colaborativo estimulante; o aprendizado em grupo, já que mais ideias surgem impulsionadas por outras; boa receptividade à proposta. Por outro lado, algumas dificuldades foram apontadas: desmotivação ao longo da tarefa (atribuída à falta de hábitos de escrita e à alta exigência da tarefa para estudantes tão jovens); a maior parte deles nunca havia trabalhado dessa forma; desentendimentos entre participantes; pressão para que o professor iniciasse a tarefa; e a maioria dos jovens disse não ter interesse em empregar o editor em outros trabalhos. Decorre que é relevante apontar a necessidade de se repensar a avaliação de tarefas colaborativas, já que não se pautam mais apenas por produtos executados por indivíduos.

Ciclos de edição colaborativa

O ciclo típico de edição de um documento, para Yost (2007), obedece à seguinte sequência:

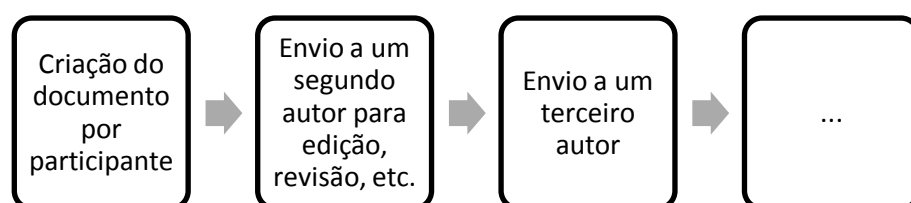


Figura 1. Ciclo de edição colaborativa. Adaptado de Yost (2007).

Eventualmente, o documento finalizado retornaria ao primeiro participante, recomeçando o ciclo, que atende à configuração do que Wolfe (2005) chama de produção em *relay*. A sincronidade possível em certas ferramentas (como o Google Docs, p. ex.) diminuiria o atraso desses processos sequenciais, embora não evite outros problemas.

Com base em estudos anteriores, Wolfe (2005) identifica as seguintes operações de edição:

- **Joint** - autores trabalham simultaneamente no documento;
- **Paralelo** ou independente – autores trabalham nas seções do documento de forma independente;
- **Centralizado** – um autor assume a escrita do documento e os demais dão sugestões e fazem críticas;
- **Sequencial** ou *relay* – um autor trabalha no documento, depois passa-o a outro para revisões e inserções e assim por diante.

Wolfe (2005) observou grupos de estudantes de graduação em uma universidade nos EUA e grupos de profissionais. Os comportamentos convergem em alguns aspectos: todos subutilizam estratégias de escrita assíncrona; utilizam mais a estratégia paralela; gostam de encontros presenciais. As diferenças são: estudantes tentam atuar em *joint* com mais frequência, o que gera conflitos; estudantes resistem ao *relay* porque não gostam de dar sugestões ou de fazer críticas ao trabalho dos colegas.

Lima (2009) monitorou os “gestos de escritura” em uma experiência de produção colaborativa (em wiki), visando a uma aplicação escolar. A autora observou o comportamento sociointerativo, cognitivo e afetivo dos sujeitos e mapeou competências textuais. Segundo ela, os participantes fazem o seguinte percurso:



Figura 2. Ciclo de edição colaborativa. Adaptado de Lima (2009).

Segundo a autora, observa-se tendência a não contestar alterações feitas por colegas, evitando-se a “negociação”, e grande passividade em relação à escrita do outro, sendo as alterações meras agregações, exclusões ou reposicionamentos de trechos (e correções de caráter gramatical). A negociação, segundo Lima (2009), não foi ponto forte do processo. O medo de editar o texto alheio ficou evidente

entre os colaboradores. Aparecem também resquícios de práticas pedagógicas tradicionais, que valorizam a produção individual e desencorajam a crítica e a cooperação.

Procedimentos

Em uma parceria entre duas instituições públicas de ensino superior no Brasil, foi oferecida uma disciplina cujo tema de estudo era “letramento digital” (segundo semestre de 2010), por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) TelEduc, com cerca de 20 alunos. Após atividades com ferramentas oferecidas pelo AVA, solicitou-se aos alunos que produzissem uma resenha de livro acadêmico, em grupos, no Google Docs & Spreadsheets.

As docentes acompanharam o processo de produção das resenhas, sem intervenções nos diálogos e nos textos dos alunos. Um *deadline* foi estabelecido. Após a consecução da tarefa, um breve questionário foi enviado aos alunos para que fossem colhidas impressões sobre a experiência de escrita colaborativa no editor de textos. Onze alunos responderam às questões, que são aqui comentadas.

Resultados e discussão

Dos alunos respondentes, cinco afirmaram já conhecer o GoogleDocs de sua formação universitária. Quatro disseram conhecer o editor, mas não saber de suas funcionalidades ou não ter participado de produções colaborativas. Outros dois estudantes declararam não conhecer a ferramenta.

Foi solicitada aos estudantes a formulação do conceito de “escrita colaborativa”. A escrita a várias mãos deveria ter características como a troca de ideias e a intervenção de todos. Seria fundamental o respeito a alterações e opiniões. Descreve-se um processo de negociações. De modo geral, todos consideraram a experiência positiva, expressando surpresa e receio em maior ou menor grau. Alguns elementos tiveram relevância, como a importância atribuída a conhecer os parceiros pessoalmente. A abertura para “trabalhar com estranhos” (Knobel e Wilber, 2009) não ocorreu.

Quanto à resenha, são raros aqueles que afirmam que o trabalho colaborativo surta melhor efeito do que o individual. Não se trata de afirmar o contrário, mas de desconfiar de que não se pode garantir qualidade de nenhuma das duas maneiras. Para que os resultados do trabalho em grupo sejam bons, alguns elementos são mencionados, como confiança, responsabilidade, “sintonia”, boa comunicação, comprometimento, engajamento, certo ritmo acertado de produção, afinidade entre os membros (de preferência anterior à tarefa), respeito, agilidade nas respostas e nas informações aos colegas, entre outros.

Alguns obstáculos à harmonia durante a produção colaborativa foram citados. A angústia quanto ao comprometimento de todos e certa irritação com alterações feitas no texto são aspectos que merecem destaque. Segundo um estudante, “basta que um trabalhe mal para que o clima e o resultado não sejam adequados”. Essa é,

no entanto, uma concepção de escrita colaborativa claramente ligada ao trabalho seriado, em que um depende do outro para avançar. As dinâmicas de produção relatadas foram dos mais diversos tipos, embora a mais comum tenha sido a “paralela” (Wolfe, 2005).

Foi comum que alguém tomasse para si (ou que lhe fosse atribuída) a responsabilidade de abrir o documento. Em geral, esse iniciador do processo se sentia mais à vontade com a ferramenta. Na maioria das vezes, relatou-se que esse processo de “iniciar” foi tímido e demorado (conforme aponta Lima, 2009), e que só ganhou ritmo depois que algum esboço já estava disponível para ser alterado.

O processo de produção da resenha mais comum foi o de dividir o livro em pequenos blocos de capítulos, que seriam lidos por pessoas diferentes. Cada uma delas escreveria a resenha de seus capítulos e todos disponibilizariam os textos no Google Docs. A partir daí, teria início um processo de edição, em busca de coerência, coesão, “enlace entre partes”, “casar as partes”, “ligar os capítulos”, sendo apenas a revisão final feita por todos. Outro atributo procurado pelos autores era o “estilo homogêneo”. A estratégia predominante, então, era aquela “lapidar” fragmentos compostos por várias pessoas.

Outra dinâmica foi a de todos lerem o livro inteiro, cada um escrevia sua resenha e todos disponibilizavam textos no mesmo documento digital. A partir daí, iniciava-se um processo de mesclagem, com debate intenso e busca de consenso. Em geral, um líder determinava prazos, organizava e atribuía ações e estimulava o processo, nem sempre sendo quem iniciava a produção.

Uma das funcionalidades interessantes do editor do Google Docs é a marcação, por cores, da autoria das modificações feitas no documento. Cada colaborador pode escolher uma cor que o identifique para todos os outros na edição do texto. Essa característica foi citada como vantagem da ferramenta não apenas porque extingue a angústia de não se ter o controle de quem fez alterações, mas porque funciona como denúncia de quem participa pouco da produção, sobrecarregando os colegas.

As negociações foram constantes entre os colaboradores ao longo do processo de escrita. Em todos os depoimentos, afirma-se que o texto era construído no Google Docs (às vezes também fora dele, utilizando-se o Word convencional), mas outras ferramentas eram intensamente utilizadas para se conversar sobre a tarefa: e-mail pessoal, o e-mail disponível no AVA, chats variados, torpedos e telefonemas.

Considerações finais

A produção colaborativa de textos com o uso de TICs tem sido empregada em diversos contextos, inclusive na escola. O fato de o professor poder acompanhar o processo, com transparência, inclusive dando *feedbacks* ao longo da redação, é positivo e sugere a necessidade de outra dinâmica de avaliação. Diversas rotinas podem ser sugeridas, inclusive (e principalmente) pelo grupo de autores. A quantidade das alterações não diz mais do que sua qualidade, e a verificação disso não é fácil. A vantagem propiciada pela visualização do processo de escrita foi o ponto alto da experiência, que ocorreu a partir de diferentes estratégias de edição

escolhidas pelos grupos, uns mais, outros menos colaborativos. A edição paralela foi mais empregada, embora com características diversas.

A escrita colaborativa certamente se favorece da dinâmica possível nesse tipo de ferramenta, embora uma parte das decisões de cooperação e trabalho conjunto independa das tecnologias empregadas: engajamento e responsabilidade são elementos em jogo nos trabalhos em grupo, on ou off-line. Ao que parece, usar o Google Docs torna possível escrever colaborativamente com mais flexibilidade e controle sobre processos que ficam mais transparentes, visíveis e passíveis de acompanhamento.

Referências

- Abbey, K. (2007). Review of Google Docs. *Currents in Electronic Literacy, Currentes in Social Software*. Acedido em <http://currents.dwrl.utexas.edu/2007/review-of-google-docs>
- Barroso, M. & Coutinho, C. (2009). GoogleDocs: “uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade”. *Prisma*, 8.
- Barroso, M. & Coutinho, C. (2009a, jan./jun.) “Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das Ciências Naturais. Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade”. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 10-21.
- Blau, I. & Caspi, A. (2009) Sharing and collaborating with Google Docs: The influence on psychological ownership, responsibility and student’s attitudes on outcome quality. *Proceedings of the E-Learn 2009 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education*, Vancouver, 3329-3335.
- Bohn, V. R. (2009 jul. dez.) “O potencial da web 2.0 e suas possibilidades para o ensino de língua estrangeira: apresentando o podcasting, wiki e a rede social Ning”. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, 173-191.
- Brasil. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Acedido em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9610.htm>
- Castilho, W. F. et al. (2007 set. dez.) “Escrita coletiva: cabeças distantes, conhecimentos articulados”. *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância*.
- Coscarelli, C. V. (2009 set. dez.) “Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio”. *Linguagem em (Dis)curso*, 9, 3, 549-564.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007 14-16 nov) Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa*.
- d’Andréa, C. F. B. (2008 set.) Wikipédia como espaço de interações e a redação coletiva de artigos sobre o voo TAM 3054. *Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, INTERCOM.
- Dascal, M. & Dror, I. E. (2009 jan. jun.) O impacto das tecnologias cognitivas: uma abordagem pragmática. *Signo*, 34, n. 56, 2-9.
- Dekeyser, S & Watson, R. (2006) Extending Google Docs to collaborate on research papers. Acedido em <http://www.sci.usq.edu.au/staff/dekeyser/googledocs.pdf>

- Godwin-Jones, R. (2008 jun.) Emerging technologies web-writing 2.0: enabling, documenting and assessing writing on-line. *Language, Learning & Technology*, 12, n. 2, 7-13.
- Kim, S. H. Revising the revision process with Google Docs. A Classroom-Based Study on Revision in Second Language Writing. In: KASTEN, S. (Ed.). (2010) EUA: TESOL.
- Knobel, M. & Wilber, D. (2009 mar.) Let's talk 2.0. *Educational Leadership*, 66, n. 6.
- Lima, M. C. A. (2009 jul. dez.) A tecnologia wiki e a autoria colaborativa na internet. *Instrumento: Revista de estudos e pesquisas em educação*, 11, n. 2.
- Martins, A. S. (2009 jul. dez.) A revisão colaborativa de textos em aulas on-line e face a face. *Letras & Letras*, 25, n. 2, 15-36.
- Moura, V. L. L. (2008) "O desenvolvimento de habilidades de escrita através da Internet – uma experiência colaborativa". *Anais do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Multimodalidade e ensino*.
- Ribeiro, A. E. (2009 out.) "Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português". *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*.
- Rocha, S. S. D. & Santos, G. L. (2008) "O lugar onde moro é assim: experiência de escrita colaborativa e autoria discente na web". V SEMINÁRIO MUNICIPAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Fortaleza. *Anais do XIX SBIE 2008 Simpósio Brasileiro de Informática Educativa*.
- Spinuzzi, C. (2007) "Guest editor's introduction: Technical communication in the age of distributed work". *Technical Communication Quarterly*, 16, n. 3, 265-277.
- Van Dijk, T. A. (2004) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto. 6 ed.
- Yost, S. (2007 jun.) Document management in team-oriented, Project-based courses: evaluating a Latex/Subversion-based approach. *Proceedings of American Society for Engineering Education (ASEE) 2007 Conference*.
Acedido em http://www.icee.usm.edu/icee/conferences/asee2007/papers/346_DOCUMENT_MANAGEMENT_IN_TEAM_ORIENTED_PR.pdf
- Weimer, G & Kiggins, B. (2007 jun.) Introduction to Web 2.0 in the classroom: what is it – why use it? In: *Proceedings of Association of Small Computer Users in Education (ASCUE)*. Acedido em <http://www.ascue.org/files/proceedings/2007/p120.pdf>
- Wolfe, J. (2005 oct.) The role of writing in effective team projects: students and professionals differ. In: *Proceedings of Frontiers in Education Conference (FIE)*, EUA. Acedido em <http://www.fie-conference.org/fie2005/papers/1057.pdf>

ESCRITURA ANDAMIADA Y DIÁLOGO EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROFESORADO

Carolina Gorini y Rafael Mazzini

I.S.F.D. 119 Fray C.J. Rodríguez

cgorini@arnet.com.ar

rafaelmazzini64@gmail.com

Pensar la escritura en el ámbito de formación docente

El propósito de este artículo es reflexionar y brindar algunos avances de un trabajo iniciado en torno a la problemática de la escritura en el ámbito de la Educación Superior⁵⁶. Esto surge fundamentalmente a partir del trabajo con la lengua escrita con estudiantes del nivel polimodal (últimos años de la secundaria) y del nivel superior (terciario), y la necesidad de construir modos de intervención concretos para afrontar y mejorar la alfabetización académica.

Nuestro proyecto de investigación-acción-participativa⁵⁷ se lleva adelante en el ámbito de un instituto provincial de formación docente (el I.S.F.D. 119). Por un lado, con las producciones de un grupo de estudiantes que cursan el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad que corresponde al primer año de los Profesorados de Educación Primaria y Especial. Y por el otro, con el trabajo en los Ateneos de Alfabetización y Diálogo Académico (abierto a todos los estudiantes de los distintos profesorados con hincapié en los de primer año) que forman parte de un Proyecto de Mejora Institucional que se inició en el Instituto en el año 2010.

Justamente se puede advertir, a partir de nuestras experiencias y de la bibliografía especializada, cómo el ámbito escolar olvida (olvidamos) que la escritura es una nueva dimensión del lenguaje que requiere un arduo trabajo para su apropiación. Esto no ocurre sólo en los inicios de la alfabetización, ya que en la apropiación de géneros que circulan en el ámbito de formación superior los estudiantes también enfrentan diferentes tipos de problemáticas al producir⁵⁸. En este marco es necesario pensar, en principio, qué representaciones poseen los estudiantes acerca de los textos, y luego qué posibilidades de intervención pueden resultar adecuadas para favorecer el camino de acceso a la lengua escrita.

⁵⁶ Dada la necesidad de ajustar la extensión de la presentación, hemos de limitarnos a cuestiones referidas al problema de la escritura andamiada (en otra oportunidad abrevaremos en mayor detalle sobre cuestiones referidas a la lectura, la gramática u otros aspectos relativos a la alfabetización). En algún punto, nos apoyamos en Jean Hérbrard cuando afirma que: *“escribir es un medio para aprender a leer”* (en: Hérbrard *“Lectores autónomos, ciudadanos activos”*).

⁵⁷ En función del encuadre teórico de la investigación-acción nos remitimos a la línea de trabajo de María Teresa Sirvent.

⁵⁸ Para abordar esta problemática es *apropiado* la consulta del texto de Paula Carlino (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Allí se sostiene que es necesario construir modos para mejorar la escritura académica.

Teniendo en cuenta los aportes de Emilia Ferreiro (entre otros) en relación con la conceptualización de la escritura como un nuevo objeto lingüístico complejo que posee una especificidad diferenciada de la lengua oral, es posible reflexionar sobre las particularidades y dificultades que asume el abordaje de la escritura también en lo que podríamos denominar alfabetización académica. Y a partir de aquí asumir la responsabilidad de crear formas de intervención didáctica para intentar superar tales dificultades. A propósito señala Pontecorvo: "(...) Es preciso apoyar los esfuerzos personales y a menudo interpersonales que realizan los niños para apropiarse de las estructuras lingüísticas y de las convenciones semióticas propias de los textos escritos."⁵⁹

Donde la autora dice niños podemos decir también jóvenes y al respecto puede observarse que los problemas con la escritura trascienden la alfabetización inicial. En este sentido, es posible partir de las problemáticas de escritura que aparecen en producciones (de textos expositivos, por ejemplo: informes, textos comparativos, etc.) realizadas por alumnos del nivel terciario, con el fin de comenzar a preguntarnos: ¿cómo elaborar una didáctica de la escritura que habilite o mejore las posibilidades discursivas de los estudiantes?, ¿de qué modo generar recursos de escritura para lograr mayor autonomía al redactar?, ¿cómo orientar una reflexión acerca de diferentes aspectos de la producción escrita?

Tal cual fue planteado al comienzo, presentar las dificultades implica reconocer las características particulares de la escritura, así como también rastrear el modo en que los libros de textos y las prácticas pedagógicas han abordado dicho objeto. En este contexto, intentaremos delinear qué supone una determinada propuesta de escritura y a qué desafíos nos enfrenta. Para esto es preciso, por un lado, establecer una serie de aspectos que ponen de relieve la especificidad de la escritura; por otro, construir formas de intervención didáctica.

Entre las dificultades que hemos relevado se encuentran:

- Ligadas a la planificación global (identificar ejes organizadores del discurso).
- En relación con la articulación de las partes.
- Mezcla del registro oral y el escrito (por ejemplo en el uso del vocabulario).
- En relación con el aspecto local: oraciones incompletas (ej.: falta de la predicación), puntuación que reproduce la oralidad, oraciones demasiado extensas que impiden seguir la temática y organización del discurso.

Estos datos son ejemplos de la problemática que supone la apropiación de la escritura. En el caso del discurso académico, destinado al nivel superior (objeto de nuestro estudio), es preciso señalar que posee ciertas convenciones, es decir,

⁵⁹ Clotilde Pontecorvo, "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el 'hablar bien para escribir bien'?" (ver referencia al final del trabajo). Las reflexiones de la autora buscan mostrar las discontinuidades entre oralidad y escritura. Al respecto, señala que las particularidades de la escritura suponen un entrenamiento que debiera promover la escuela.

ciertos modos de formulación (sintáctica, léxica, cohesiva) que son prototípicos del género, y resulta indispensable tomar conciencia de ellos, para dar solución a la producción. Dichos procedimientos requieren del productor ciertas competencias que, en general, no han sido adquiridas todavía al comienzo del nivel superior.

Aportes teóricos para “andamiar” la escritura

Teniendo en cuenta la problemática que nos ocupa, el marco teórico se constituye a partir de los conceptos que surgen de los estudios acerca de la escritura. Al respecto, se emplea la conceptualización planteada por Ferreiro⁶⁰ (sobre la escritura como un objeto cultural complejo) que requiere para su apropiación de la puesta en juego de diferentes tipos de saberes que poseen los sujetos y que involucran una actividad metalingüística. A los trabajos de la mencionada autora (que resignifican el campo de la escritura en los inicios de la alfabetización), hemos de sumar para el nuestro, el de otros estudios que nos permiten reflexionar acerca de la necesidad de pensar en modos de intervención didáctica que incluyan el desarrollo de ciertos conocimientos implicados en el proceso de producción escrita de textos que aparecen en el ámbito académico.

Al respecto, se incluyen las reflexiones de Giomar Ciapuscio al sostener que sobre la producción escrita no se ha considerado un aspecto fundamental: la traducción, es decir, el momento en que debemos transformar el plan textual al plano de la sintaxis. En este sentido la autora realiza una mirada a lo microdiscursivo, concepto que intentaremos pensar para preguntarnos qué lugar ocupa el saber gramatical en la producción textual. En continuidad con esta orientación, interesa incluir el concepto de “aspectos formales de los textos” que propone Bilger en *Más allá de la alfabetización*. El autor sostiene:

(...) los criterios formales, tales como el material gramatical utilizado y la configuración discursiva del texto, que permitirían realmente su caracterización, son muy pocas veces abordados. Desde una perspectiva sintáctica, mostraremos que el hecho de poder dar una visualización de las organizaciones sintácticas que se pueden encontrar en los diferentes tipos de discursos puede ayudar al profesor en la enseñanza. (Bilger, 1995)

Más allá del encuadre bibliográfico dado hasta el presente (situados en el aspecto gramatical o microdiscursivo), es preciso señalar que este trabajo se enmarca en un enfoque comunicativo-funcionalista para la enseñanza que entiende a la escritura como un proceso en el que el productor debe resolver variados problemas (en relación con el lenguaje) a distintos niveles. Es por este motivo que nuestro estudio se sitúa en el marco del uso de la lengua escrita y en este sentido es que hablamos de un enfoque comunicativo-funcionalista, con el aporte de autores que presentan instrumentos para pensar cuáles son sus características y

⁶⁰ Concepto planteado por Emilia Ferreiro quien, en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, presenta un conjunto de reflexiones que muestran que la escritura constituye un nuevo objeto comunicativo, simbólico, con una lógica, una funcionalidad y unos propósitos diferentes.

cómo introducir ciertos conocimientos en el proceso de producción. Por lo mencionado hasta aquí, se deben incluir también el conjunto de estudios sobre la actividad metalingüística en relación con los procesos de aprendizaje de la lengua, y aquí con la lengua escrita. En este horizonte es que debemos pensar las nociones de gramática y tipologías textuales en tanto saberes que poseen los sujetos para reflexionar sobre su propia lengua.

Este conjunto de conceptos que aportan las diferentes teorías cobran especial importancia al situarlos en relación con los lineamientos curriculares vigentes. Allí, la escritura se concibe como una de las prácticas del lenguaje que supone que los escritores ponen en acto un conjunto de “quehaceres”⁶¹. En este sentido, la producción de textos académicos puede pensarse como práctica de escritura para la apropiación, construcción y transmisión de saberes que deben situarse en el marco de los quehaceres del escritor. Algunos de los procesos que el escritor realiza implican ser capaz de reconocer y utilizar los procedimientos lingüísticos propios del tipo de discurso; poder organizar la información; emprender prácticas de lectura que resulten necesarias para escribir, revisar lo escrito y advertir la necesidad de reformular. De este modo, la práctica de escritura pone de relieve la presencia constante del uso y la reflexión, es decir que se reflexiona sobre el lenguaje a medida que se usa. A su vez, para favorecer tal reflexión habremos de valernos del diálogo y de una tarea que se apoye siempre en los intereses, saberes y prácticas de los estudiantes de profesorado.

Casi concluyendo la presentación de nuestro enfoque, hemos de referir la importancia de la escritura en el proceso personal de acumulación y procesamiento de información. El redactar trabajos académicos permite llevar a cabo actividades intelectuales con un creciente nivel de abstracción. Por una parte, al contar con textos escritos suprimimos la necesidad de retener todos los datos sobre un tema por lo que el razonamiento avanza más fluidamente. Por otra, al dejar por escrito nuestras ideas nos vemos obligados a pensarlas bien y detenernos sobre cómo serán interpretadas por los lectores potenciales. Así, la escritura se transforma en puente de comunicación con los otros y con uno mismo.

Ampliando, debería decirse que casi cualquier tipo de escritura es en sí misma pensamiento. Por lo tanto, enseñar a escribir bien implica enseñar a pensar mejor. Toda estrategia que favorezca la escritura provoca contribuciones en otros planos. En razón de lo anterior, plantearles a los estudiantes escribir (y no copiar o transcribir lo leído) favorecerá la reflexión y la mejor lectura de cuestiones afines. Como dicen Nickerson, Perkins y Smith, la escritura es una ocasión para pensar:

[...] En primer lugar, la escritura exige mucho más del escritor que la transcripción de palabras habladas, una actividad que está limitada a unas cuantas situaciones especiales, como la estenografía en los juzgados. En segundo lugar, la escritura se convierte a menudo no sólo en un modo de presentar los pensamientos con propósitos de transmisión, sino que constituye en sí un medio para el pensamiento.

⁶¹ Esta noción es formulada por Delia Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*, a propósito de las tareas que lectores, escritores, hablantes y oyentes realizan en las prácticas discursivas.

De acuerdo con ello, la escritura es relevante para enseñar a pensar porque, 1) la escritura exige que se piense y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento. (1990: 289)

Ampliando su estudio, estos autores (partiendo del análisis vigotskiano) afirman que sucede con la escritura algo similar que con el habla del infante. De manera semejante a como un niño aprende a hablar consigo mismo, a partir de su conversación con otras personas, una persona aprende a partir de la escritura comunicativa a «*escribirse a sí mismo*». En consecuencia, el pensamiento se desarrolla como internalización del habla y luego como internalización de la escritura. Así, correspondería mencionar que al solicitar a los educandos que nos comuniquen sus conocimientos por escrito, se favorece el que ellos mismos logren procesos de pensamiento más complejos a través de una *escritura internalizada*.

A su vez, corresponde indicar que la tarea de escribir es absorbente y, si uno tiene una capacidad crítica adecuada (ni excesiva, ni nula), el dar con un texto del cual podamos sentirnos conformes implica esfuerzo. En principio, se debe indicar a los alumnos que sean pacientes con sus producciones, ni hipercríticos ni complacientes, y que busquen alcanzar cierto placer en una tarea que les permitirá una mayor comprensión de lo estudiado. Conjuntamente, habrá que “andamiar” su escritura con ejercicios, pautas o estructuras que faciliten la fijación en el papel, con progresiva claridad y corrección, de sus ideas. Según Bruner (1998): “El lenguaje es [...] una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción.”

Parafraseando, podríamos afirmar que *la escritura es el modo de sistematizar y profundizar el pensamiento*. En nuestra propuesta, partimos de considerar la Zona de Desarrollo Próxima. El equipo docente y los propios pares (a veces “más capaces”) se constituyen en quienes han de andamiar la escritura. Al cabo del proceso desarrollado en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad y de los Ateneos de Alfabetización y Diálogo Académico, los estudiantes adquieren superiores habilidades para escribir. Esto pues, en términos de Bruner, nuestra propuesta actúa como un “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (en este caso escrito) que hace factible el “Mecanismo de Adquisición del Lenguaje”. Este sistema funciona como andamiaje (o soporte complementario y temporal) hasta el logro del dominio de la habilidad y la respectiva autonomía del alumno.

Para concluir lo dicho, nos valdremos de un planteo pedagógico humanista (o crítico-humanista) en la línea de Paulo Freire, quien concibe el trabajo de enseñanza con adultos como un proceso complejo de ida y vuelta en donde ambos, enseñantes y aprendices, enseñan y aprenden; y en donde el diálogo se transforma en herramienta principal de la búsqueda del conocimiento (entre otras cosas, del otro) y en vehículo para la construcción de espacios de aprendizaje eficaces que permitan leer mejor la realidad de cada uno (y en nuestro caso, que permitan *escribirla* mejor) y hacer posible la liberación de los sujetos.

Propuestas para escribir

A partir de la elaboración de un diagnóstico que se inició el año pasado acerca de los saberes que tienen los alumnos en relación a las características formales de discursos de alta frecuencia en el ámbito académico, comenzamos a pensar en modos de intervención que permitan subsanar dificultades (si partimos de la premisa de la carencia de ciertos conocimientos específicos) o mejorar la reflexión con los alumnos en el momento de tomar decisiones de escritura (generando modos de intervención docente para favorecer la producción).

La primera propuesta tiene su origen en la lectura como un modo de acercar a los estudiantes a la cultura escrita, en este sentido vemos la necesidad de partir de la importancia de escuchar al lenguaje, de vincular a los alumnos con las posibilidades que presenta el lenguaje para manifestar y expresar misterios, juegos significativos, afectividad, conocimiento. A partir de la experimentación de la lectura con textos literarios, buscamos despertar la sensibilización y el descubrimiento de las potencialidades del lenguaje para expresar. Y en este camino situar la escritura en el comienzo.

Los Ateneos de Alfabetización y Diálogo Académico (con una propuesta más desestructurada) colaboran con los Talleres de Lectura, Escritura y Oralidad (estos últimos presentan una estructura más convencional al ser calificables y obligatorios) desde un enfoque más informal (la asistencia a éstos es optativa y no implica calificación de los estudiantes participantes, aunque sí evaluación de los procesos individuales y grupales). Estos ateneos se centran en estrategias de carácter más lúdico y, en numerosas ocasiones, asumen rasgos semejantes al de una tertulia literaria. En estos ateneos, se trabaja desde una perspectiva que pone el acento en el diálogo entre los presentes desde un lugar de cierta horizontalidad (siempre relativa) que implica la posibilidad de que los educandos mismos propongan y pongan en discusión textos de lectura y ejercicios de escritura.

Desde el diálogo, y en un clima de cordialidad, sumo respeto y cuidado, se realizan comentarios honestos y críticos a las producciones, siempre alentando la continuidad de la tarea y favoreciendo (desde diversas tareas de andamiaje) el progreso gradual en la escritura personal de cada uno. En las mismas propuestas de lectura y escritura participan los docentes coordinadores (u otros profesores eventualmente asistentes) y los estudiantes (quienes cuentan con miembros del Centro de Estudiantes participantes en calidad de co-coordinadores).

Cada Ateneo y cada Taller de Lectura, Escritura y Oralidad promueve el avance, siempre a través del diálogo y de las orientaciones concretas de pares y de docentes (a las que se suman materiales *ad hoc* elaborados por los propios profesores sobre cuestiones relativas a la producción académica), en la complejidad de este objeto lingüístico. El diálogo, entonces (reflejada en la estructura circular de la disposición de las sillas de los presentes en cada encuentro), resulta ser uno de los instrumentos centrales no sólo del conocimiento del otro, sino también del andamiaje que se proponga. A partir de la charla amena y amigable, se construye un espacio de confianza en donde el error se hace permisible y se avanza en un mayor conocimiento desde las potencialidades didácticas que el error facilita. A su vez, al conversar sobre lo que ocurre al interior del cursado de las materias y de sus propias trabas y dificultades en la producción

escrita, se van ideando nuevas maneras de intervención que mejoren las posibilidades de intervención y, conjuntamente, permitan avanzar en la conquista de la seguridad y autonomía necesarias al redactar textos académicos (lo que, por cierto, redundará en pro de su formación como docentes).

La segunda propuesta muestra la necesidad de conducir la producción de un texto académico. Ambas diferentes, pero ligadas por la intervención del docente. La primera centrada en el diálogo, en tanto acercamiento al mundo de la palabra; la segunda como posibilidad de arribar a la textualidad propia del ámbito de formación. Al respecto, una de las acciones propuestas supone la elaboración de un informe de bibliografía sobre el tema “Las nuevas tecnologías y la educación”

(que brindamos a modo de ejemplo). Es preciso aclarar que en varias clases se ha trabajado con este tipo de texto⁶².

Producción: Elaborar un informe de bibliografía. ¿Qué debemos tener en cuenta?: a) elaboración de un plan textual que responda a las características y a la función de un texto explicativo, b) adecuación a la situación comunicativa; c) procedimientos implicados en la escritura, d) lenguaje empleado. A partir de la consideración de estos aspectos se iniciará un diálogo orientado con los alumnos.

En primer lugar, se dialogará sobre las características, la forma global que se estima como posible, esperable para la tipología textual solicitada. Se trabajará, así, sobre las características estructurales del texto a través de preguntas, tales como: ¿cómo informar sobre el tema indicado?, ¿se debe elaborar una introducción?, ¿qué procedimientos deben emplearse?, ¿cómo cerrar el texto?

Con respecto a los procedimientos, el docente puede recordar a los alumnos, por ejemplo, el empleo de la explicación de conceptos, el uso del discurso referido en tanto recurso legítimo para presentar posturas de autores sobre el tema indicado, la comparación de ideas, etc.

Teniendo en cuenta las conclusiones a las que se llegaron, resultado del diálogo⁶³, en conjunto se intentará elaborar una estructura (esquema) que dé cuenta de las partes textuales, del orden en que debe aparecer la información.

Ejemplo de plan textual:

1) Título que anticipe el tema general del texto.

⁶² Evidentemente, no es aquí la primera vez que ven el informe como texto y, por otra parte, no es el único tipo de texto que se ha de trabajar y, a su vez, existen variedad de propuestas alternativas para abordar su producción. Ésta es una posible.

⁶³ Con el diálogo que orienta el docente, a través de los interrogantes, intenta trabajar sobre los distintos niveles, necesarios para elaborar un texto (la estructura, la intención, la situación en que se presenta, los rasgos característicos, entre otros). En este caso, se ayuda a construir un saber sobre tipologías; ya que si bien los alumnos han trabajado con textos expositivos (de estudio) podemos pensar, si tenemos en cuenta la práctica áulica, que es necesario mediante la guía del docente hacer explícitos esos saberes y al mismo tiempo contribuir a tomar nuevas decisiones en el proceso de producción textual.

- 2) *Introducción que presente el tema y anticipe los autores a tratar.*
- 3) *Definición del concepto “nuevas tecnologías”. Características.*
- 4) *Presentación de las posturas teóricas frente al tema.*
- 5) *Cierre conclusivo que retome y remarque la información más relevante.*

A partir de este esquema es preciso continuar pensando sobre los rasgos de formulación prototípicos que debe presentar el texto. Para esto, es necesario activar en los alumnos saberes sobre la formulación específica de textos expositivos como el pedido. Algunas preguntas que pueden guiar a los alumnos en el tema son: ¿qué tipo de vocabulario es el más adecuado?, ¿qué máximas comunicativas debemos considerar para obtener el objetivo deseado? (ejemplo: la claridad es fundamental en este caso ya que se intentará transmitir información sobre un tema), ¿qué palabras o usos expresivos deben evitarse?

Estas elecciones también están condicionadas por la situación de comunicación. En este sentido, es preciso reflexionar sobre el grado de formalidad necesario en la formulación del texto (propio de la comunicación escrita-académica).

Finalmente, después de reflexionar sobre la estructura global del texto y sus características de formulación, los alumnos deberán realizar otra tarea antes de escribir. Como se trata de un informe de lecturas deberán leer acerca del tema indicado para luego escribir. De este modo, comenzarán a leer el material para realizar un recorte de la información que sea pertinente para introducir en el texto.

Con la propuesta, ya comentada, se pone de relieve el conjunto de decisiones que debe llevar adelante un hablante al producir un texto. Producir un texto, entonces, se concibe como un proceso complejo en el que el sujeto debe solucionar problemas de distinta naturaleza y ha de encontrar en el docente o en sus pares un *sistema de apoyo* útil para mejorar su escritura.

Si bien la articulación entre el Taller y los Ateneos se está iniciando, la práctica de la escritura andamiada para la elaboración de textos académicos se viene realizando con auspiciosos resultados que evidencian la necesidad de acompañamiento a partir de las intervenciones docentes y de pares. En este camino las indicaciones u observaciones que se realizan sobre la escritura de los estudiantes potencian el trabajo y resignifican las instancias de corrección al incentivar la revisión. Advertir las dificultades y mejorarlas implica entablar un diálogo con la palabra escrita y con los otros.

Así, algunas de nuestras alumnas vienen manifestando que: *“La escritura es una posibilidad para desarrollar, revisar y transformar el propio saber (...)”*, tal como dice Guadalupe, y, como afirma Agustina: *“para ampliar nuestros conocimientos y no repetir lo que ya sabemos (...)”*. Desde aquí surge el desafío de pensar propuestas de escritura que favorezcan lo anterior.

Finalmente, como anticipáramos al inicio, sumado a todo lo dicho, creemos que, como elemento adicional, la mejora en las habilidades de escritura habrá de favorecer el progreso en las habilidades de lectura. En este trabajo que venimos

llevando a cabo, lo que procuramos es *escuchar y enseñar a escuchar* (a través de la escritura) lo que el lenguaje tiene para decirnos desde lo intelectual, y apelando a nuestra sensibilidad, no imponiendo sino mostrando que la escritura es un camino que uno está haciendo y que puede tomar diferentes vertientes.

Bibliografía

- Alisedo, Graciela; Melgar, Sara; Chiocci, Cristina (1996) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarado, Maite (coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As: U.N.Q.
- Barthes, Roland (1985). *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (1998). *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Caminos, Miguel (2003). *La gramática actual*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". En *Educere*, Año 6, Nº 20, enero-febrero-marzo.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As: F.C.E.
- Cassany, Daniel (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, Umberto (1999). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gerbaudo, Analía; Riestra, Dora y otros (2006). *Lecturas y escrituras (fundamentos y propuestas de enseñanza)*. Santa Fe: U.N.L.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Hérbrard, Jean (2000). "Lectores autónomos, ciudadanos activos".
- Kreimer, J.C. (1992). *¿Cómo lo escribo? 90% de Dedicación, 10% de Inspiración*. Buenos Aires: Planeta.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. México: FCE.
- Milian, Marta; Camps Anna (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Narvaja de Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nickerson, R.S.; Perkins, D.N. & Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

- Plomé, Alina, "El proceso de investigación: sus funciones y sus partes".
Publicaciones de Cátedra N°13, Interárea Trabajo de Campo, Fac. de Humanidades y Artes: U.N.R.
- Prado Aragonés, Josefina (2001). "Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios". En *Comunicar*. N° 016, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación: Huelva.
- Rébola, María Cristina; Stroppa, María Cecilia (2000) *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.
- Schanzer, Rosanna, "El marco teórico de una investigación", en *Publicaciones de Cátedra* N°13, Interárea Trabajo de Campo, Fac. de Humanidades y Artes: U.N.R.
- Teberosky, Ana y Tolchinsky (comp), (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

ESCRITURA Y FONOLOGÍA. EL QUECHUA Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMA NACIONAL EN EL NOROESTE ARGENTINO

Juana del Valle Rodas
Consejo de Investigación
Universidad Nacional de Salta
juana.rodas@gmail.com

El Noroeste argentino (N.O.A.) participa aún, a comienzos del siglo XXI, de muchas peculiaridades propias del *español andino*, derivadas de procesos de transferencia quechua, lo que es especialmente notorio en áreas rurales. Estos fenómenos de transferencia, según las investigaciones realizadas, afectan todos los niveles de organización del sistema lingüístico: léxico-semántico, morfosintáctico y aun fonético-fonológico. A la observación de este último y su incidencia en la educación lingüística de los estudiantes se dedica el presente trabajo, cuya meta es contribuir a lo que ha dado en llamarse *regionalización de la enseñanza*.

Este objetivo requerirá previamente atender a la problemática que, como *lengua subordinada* desde hace cinco siglos, se le plantea al quechua en torno a su grafitización. Ello permitirá luego explicar algunas características puntuales del sistema vocálico y consonántico del español en la zona noroccidental argentina.

Se ha planteado la opción de reducir la transcripción gráfica del sistema vocálico quechua a tres elementos (*a, i, u*) o de ampliarlo a cinco (*a, e, i, o, u*).

Para apoyar la primera alternativa es necesario retornar al principio fonológico básico, según el cual la propuesta de un sistema gráfico para determinada lengua debe estar, por razones de claridad y economía, constituido por el sistema de fonemas existentes en cada código lingüístico, de modo que quedan excluidas de la notación sus variantes fonéticas ya que estos sonidos no son, por sí mismos, portadores de diferencias de significado en las palabras en que se emplean. Esto es lo que ocurre con las supuestas vocales quechuas *e, o*, las cuales son, simplemente, alófonos de las vocales *i, u*, cuando éstas se encuentran próximas a las consonantes postvelares del quechua *q, q', qh*. Ello significa que en esa lengua, las oposiciones *i-e, o-u* no distinguen significado.

Expuesta la cuestión en torno al número de vocales del quechua, y avalando la posición del trivocalismo fonológico, es necesario describir las incidencias que el mismo tiene sobre el habla española de la región andina, en la cual se ubica el Noroeste argentino.

Se ha comprobado que en el español de esta zona, especialmente en áreas rurales, se produce lo que Godenzzi (1996) denomina, refiriéndose al habla del sur andino peruano, “inestabilidad de vocales altas y medias”, fundándose en el hecho de que, como “la diferenciación entre *e / i* y entre *o / u* no resulta funcionalmente pertinente” en el quechua, el hablante de esa zona alterna, también en español, las unidades de esos pares vocálicos. En la misma perspectiva coinciden Rivarola (1989) y Cerrón-Palomino (1990). Este último autor atribuye dicha alternancia a un mayor grado de apertura de los alófonos quechuas [i] - [u], al realizarse en los

correlativos fonemas españoles, lo cual genera una mínima variación de timbre, suficiente para que el hispanohablante las perciba como [e, o].

En idéntica línea interpretativa, Ricardo Nardi (1976-1977:140) primer estudioso del español noroccidental argentino desde la perspectiva de la influencia quechua, expresa:

Hay una tendencia en el habla rural del Noroeste, sobre todo en áreas poco comunicadas, [...] al cierre de las vocales e y o (más en posición final de tema e inacentuadas) hasta llegar a ser sustituidas por i y u, respectivamente. Es frecuente comprobar una fluctuación en el grado de abertura de las citadas vocales. El cierre de la e (lechi, antis, tigrí, picotí) es menos frecuente que el de la o (digu, gringu, dichu, nidu, aviu, conociu, hijitu).

Esta situación, que describen los lingüistas peruanos y Nardi para el Noroeste argentino, aparece confirmada por el relevamiento concretado últimamente en la provincia de Salta, respecto a que el sistema trivocálico del quechua ha sido, también, transferido al habla española de esta provincia y persiste actualmente, sobre todo en zonas rurales, siendo también más frecuente -como lo afirma Nardi- en el par *e / i* que en *o / u*. A continuación se reproducen ejemplos extraídos de un corpus en registro escrito (relatos de alumnos del último ciclo de primaria, a quienes se les hizo escuchar, previamente, la lectura de un cuento folklórico que debían reproducir). Este hecho -unido a las numerosas transcripciones del habla oral en que la citada alternancia se verifica- delata la penetración del fenómeno estudiado en el habla campesina del Noroeste.

Alternancia *e / i* – *o / u*

- ¿*Sabís* qué me vas acer?

-...*ricogía* la cosecha

- ...pero ¿*siguro*?

-...lo *quirquencho* se lo bian comiu

- Estaba mal por el *rioma*

-...pero tiene *coraji*

- ...con buena *entención*

-...los *anemales* si empujaban

- Bueno, *vamu*

- Venían los días *calorosos*

- ...*segón* decía...

- Estaba comendo *bullo* caliente
- ... habían ido y le han cortau la cola a todo lo *chanchu*
- ...que vayan a *sacarlu*
- ...y *lu* trajeron *ellu* con *on* látigo

Los datos aportados por este corpus, aquí descriptos, conducen a afirmar que la incidencia del sistema trivocálico quechua todavía persiste en la lengua hablada por los campesinos de esta región, a pesar de que en ella el bilingüismo español-quechua lleva ya un siglo de extinguido.

Ahora bien, ¿qué inferimos de la situación referida con respecto a la enseñanza del idioma nacional en las escuelas rurales de Salta?

Ante todo, si la escuela tiene un papel decisivo en cuanto a su posición frente a la cultura popular, y en ese ámbito prevalece el lenguaje como actividad social, se estima que éste ha de constituir la primera preocupación en cualquier intento de regionalizar la enseñanza. Tal objetivo, que implica el riguroso respeto por las idiosincrasias locales, se ha venido planteando como la necesidad impostergable de revalorizar la cultura regional frente a los varios modelos importados que actualmente seducen al pueblo. Desde esa perspectiva, la enseñanza del lenguaje, núcleo de toda expresión cultural, se asume como eje de las acciones que pueden conducir a la preservación y resignificación de la cultura, en este caso, del Noroeste argentino.

En cuanto al hecho de habla aquí observado, si la alternancia *e / i, o / u* se detecta, aún en la escritura de niños que cursan la escuela primaria en zonas rurales de la provincia, indudablemente se trata de un hecho corriente en el habla oral de tales localidades; en otras palabras, se trata de una *norma coloquial* en ellas. En tanto la escuela persiga el objetivo, no únicamente de proponer la variedad estándar del español para las situaciones formales de habla –entre ellas el uso escrito–, sino además respetar otras variedades subestándares, precisando su ámbito y su funcionalidad, debe tomar en cuenta rasgos como el que aquí se describe para delimitar su uso, adecuándolo a determinados dominios y a un registro particular. Esta actitud sería, no sólo apropiada, sino justa, sobre todo en una provincia en la que no puede desconocerse un extenso bilingüismo de varios siglos, al par que la existencia, aún hoy, de siete diferentes comunidades originarias con su propio idioma.

Sin embargo, tal actitud exigiría una mirada distinta de la que hoy prevalece en la escuela; requeriría otra comprensión de las prácticas de lectura y escritura, no meramente como procesos cognitivos o como tecnologías, sino la consideración de lo letrado desde una perspectiva social y discursiva. Esto implicaría conocer, en cada comunidad, el modo en que la gente actúa con lo letrado, el patrón discursivo que se suscita dentro de esa interacción, las ideologías que influyen en los usos particulares de la lectura y escritura para orientar, según ello, la enseñanza del idioma nacional.

Si se ha de proponer ciertas transformaciones en cuanto a la alfabetización de estas poblaciones rurales, es necesario enmarcarlas dentro de prácticas sociales específicas, aquellas en las que opera lo letrado dentro de cada ámbito, pues esos contextos requieren habilidades particulares y tienen también diversos significados.

Para ese objetivo es conveniente acudir a la distinción que propone Virginia Zavala (2002) entre *uso lingüístico* y *discurso*. Con la primera denominación se refiere a “extensiones de lenguaje hablado o escrito que comparten rasgos formales y funcionales”, mientras *discurso* alude a “modos diferentes de articular áreas de conocimiento y prácticas sociales” (2002: 36). Interrelaciones entre ambos, *uso lingüístico* y *discurso*, que en cada comunidad son diversas y complejas, exigen que el análisis del primero, a efectos de su enseñanza, suponga, necesariamente, describir su funcionamiento en marcos discursivos más amplios dentro de la vida social de un grupo humano determinado.

En otras palabras, lo que se está proponiendo para una regionalización efectiva en la enseñanza de la lengua, es el enfoque integrador de la etnografía del habla, para cuya aplicación productiva los conceptos de *situación, evento y funcionamiento del lenguaje* resultan claves. Así, tomar la palabra en una clase, hacer un inventario de almacén, escribir una nota, llenar un formulario, leer la Biblia, seguir una novena a través de un folleto impreso, reproducir un cuento en la familia o en la escuela son eventos que requieren usos lingüísticos particulares dentro de prácticas determinadas en comunidades también diversas. Por consiguiente, un proceso alfabetizador debe tenerlos en cuenta si busca no ser simplemente un “proceso técnico sino una práctica social, escrita en la historia” (Freire y Macedo, 1989). Así encarada, la enseñanza del idioma nacional se arraiga en la experiencia de vida comunitaria de las personas, sobre todo en cuanto se relaciona con sus interpretaciones y representaciones, enmarcándose en una trama de relaciones sociales, creencias, ideas y costumbres que dan a lo letrado significados particulares.

Una regionalización en la enseñanza de la lengua necesita, por consiguiente, apuntar al conocimiento consciente de los rasgos de la variedad de habla local y su funcionamiento social. Tales rasgos, en cuanto al Noroeste, exhiben aún, en zonas rurales, huellas del bilingüismo quechua-español en algunos discursos, estructuras fonético-fonológicas y morfosintácticas, así como en el nivel léxico-semántico. Su consideración en la enseñanza, con las funciones y contextos en que se verifican, tenderá a revalorizar la cultura y la lengua de la zona y a favorecer su utilización consciente y adecuada.

Bibliografía

- Bravo, D. (1975) *Diccionario quichua santiagueño-castellano*. Buenos Aires.
- Cerrón Palomino, R. “Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú” en R. Cerrón -Palomino y G. Solís (edits.) *Temas de lingüística amerindia*. Lima. 1990.
- Freire, P. y D. Macedo (1989) *De la lectura de la palabra a la lectura de la realidad*. Bs. As: Paidós

- Godenzzi, J. C. (1996) "Transferencias entre el quechua y el español", en G. de Granda (edit.) *Signo y Seña* 6. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.
- Lomas, C. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires.
- Lizondo Borda, M. (1927) *Voces tucumanas derivadas del quichua*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Morínigo, A. (1959) "Difusión del español en el noroeste argentino", en *Programa de filología hispánica*. Buenos Aires.
- Mossi, H. (1857) *Diccionario quichua-castellano y castellano-quichua*. Potosí.
- Nardi, J. (1962) "Lenguas en contacto: el substrato quechua en el noroeste argentino", en *Filología XVII-XVIII*. Buenos Aires.
- Raiter, A. (1995) *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires.
- Rivarola, J. L. (1989) "Bilingüismo histórico y español andino", en *Actas del IX Congreso de Hispanistas*. Berlín.
- Rodas, J. y M. Torino (1999) *Sociolingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Zavala, V. (2002) *Des-encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Liliana Zimmermann
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral
lilianazim@hotmail.com

Introducción

La impronta de la tecnología como mediadora en la práctica docente en las cátedras a distancia provoca cambios educativos, sociales y culturales inmediatos y a largo plazo. Es el caso de cátedras/ seminarios de carreras universitarias a distancia para la formación en licenciaturas de profesionales docentes con títulos de nivel terciario, donde se suscitan nuevas oportunidades de comunicación y de aprendizajes a partir del diseño y la puesta en valor de lecturas y escrituras de material disciplinar, centrales en esta interacción didáctica a distancia. La escritura le corresponde a los docentes de la cátedra, protagonistas de la interacción con lectores, también profesionales en la misma disciplina, ambos en pos de aprendizajes personales y reflexivos de la disciplina y de la profesión que les es afín.

A partir del análisis de textos vamos a relevar la disposición del entramado y los usos retóricos del lenguaje que dan cuenta de los contextos cultural y situacional engarzados discursivamente en esta interacción particular de educación a distancia a un grupo de profesionales docentes.

Acercamiento teórico

El lenguaje dispuesto en estos textos es entendido como un *sistema semiótico* que participa, crea y es creado por la vida social, según la propuesta teórica de la LSF (Lingüística Sistemico Funcional) que ofrecen M. Halliday y su escuela. En este particular contexto situacional de educación a distancia, o registro académico se realizan formatos propios del contexto de cultura o género discursivo de la institución Universidad, en la instancia educativa y formadora de profesionales docentes en busca de perfeccionamiento. Tanto el concepto de *género* como el de *registro*, desarrollados también por LSF, son centrales para la escritura del material de las cátedras a distancia y para la interpretación de los contenidos discursivos y de la situación académica. Entendemos que *un género representa un evento o conjunto de eventos que llevan a la creación de un texto basado en un propósito u objetivo comunicativo / social común. Los géneros representan actos lingüísticos reconocidos culturalmente y producidos por una comunidad discursiva concreta.* (Ghío, E y Fernández, M. 2008:53)

En este trabajo distinguimos el *contexto de situación* o registro, el entorno viviente que rodea un texto, lo que está ocurriendo cuando se enuncia un texto, del *contexto*

de cultura o género, trasfondo cultural más amplio que permite interpretar lo que dicen y hacen los hablantes. Los textos, que parecen estar hechos de palabras y oraciones, en realidad están hechos de significados, por lo que Halliday los considera una unidad semántica (Halliday, M y Hasan, R. 1985: 10).

En el caso de los profesionales que amplían su formación, considerar que el contexto cultural que nos convoca y guía es el académico, constituye un punto de partida de la situación didáctica (“campo” en el registro), un conocimiento compartido entre los interlocutores textuales, dado que se trata de profesores recibidos en institutos terciarios –muchos de ellos en ejercicio de la docencia- que realizan estudios universitarios para su perfeccionamiento (el “tenor” en el registro). Esto activa el metalenguaje de la especialidad (“modo” en el registro) y facilita al docente explicar los propios pasos didácticos del diseño del seminario en general y del material en particular. Hodge y Kress comentan que “cada género posiciona a quienes participan en un texto de ese tipo”, posicionamiento que implica diferentes posibilidades de responder o actuar. “Cada texto escrito ofrece una posición de lectura a sus lectores, una posición construida por el escritor para el lector ideal del texto.” (Kress, G y Hodge, R.1988:107)

Planteo del problema de investigación

En la educación a distancia se cotizan tanto la impronta de la tecnología, como mediadora en la práctica docente dado que suscita nuevas oportunidades de comunicación y de aprendizajes, como la escritura y la lectura disciplinar académica, direccionadas –tecnología y escritura- hacia interacciones sostenidas, más o menos polémicas según la situación, que activen y/o provoquen en sus protagonistas aprendizajes reflexivos y valiosos. En el texto aparecen claramente segmentos o etapas diversas: encontramos espacios donde se satura y se expande el texto de contenido disciplinar, espacios de intertextualidad y de referencias explícitas de bibliografía recomendada, y segmentos de reformulaciones y retrocesos en el diálogo didáctico que se pretende instalar.

El género o contexto cultural académico en estos textos muestra en su entramado una construcción original de significados que responde o se adecua al contexto de situación o registro, realizado a partir de decisiones de escritura que dan lugar a estrategias discursivas que activan los espacios didácticos mencionados en el párrafo anterior.

Nos preguntamos si es suficiente este entramado en la escritura para el fin educativo de la educación a distancia, y si los mencionados segmentos apoyan y/o promueven una interacción dialógica discursiva pertinente, propia del escritor docente y su lector estudiante adulto y profesional. Cabe aclarar que se suman a los espacios discursivos, otros espacios tecnológicos de interacción, ofrecidos en la plataforma educativa para la comunicación docente- alumnos. Arriesgamos la hipótesis de que los textos para profesionales se escriben en base a:

- 1) estrategias de saturación de contenidos con el agregado de
- 2) estrategias de enunciación favorecedoras de la interacción y el diálogo, junto a

3) instructivos didácticos que andamian y dan respaldo al aprendizaje.

El corpus propuesto son introducciones al material escrito o material de trabajo de algunas cátedras universitarias a distancia, que dada la extensión de la presente investigación centramos en una, la del seminario de Teorías Lingüísticas 1.

Metodología y análisis de textos

Entre los datos recopilados y organizados en cuadros descriptivos (ver anexos al final) encontramos indicadores particulares del contexto de situación o registro, en sus categorías de campo, tenor y modo, que posibilitan interpretaciones del contexto académico particular a este caso investigado.

A partir de una labor de análisis desde el contexto de situación hacia la realización gramatical (de arriba a abajo) podemos relevar algunas constantes y alternancias observadas en los sistemas gramaticales de transitividad, modo y jerarquización de la información que realizan las categorías del registro, campo, tenor y modo, y llevan a cabo los significados textuales ideativo, interpersonal y textual.

a) El campo se realiza en el sistema de transitividad, que se basa en presentar los hechos de la realidad como acciones, eventos relacionados con las actividades propias del estudio, la importancia del trabajo intelectual y una secuenciación de temas del seminario, con la explicitación de los actores que realizan las acciones. También se definen y caracterizan conceptos, realizados por procesos relacionales identificativos, atributivos y posesivos. Como texto académico que es, no puede obviar procesos verbales. Ejemplo:

Por lo que podemos decir (verbal) que hay (existencial) tres teorías fundantes de la pragmática: la teoría de las implicaturas, la teoría de la enunciación y la teoría de los actos de habla. (Cláusula 5.2)

b) La realización de los significados interpersonales muestra cómo es el tenor o la relación establecida entre los interlocutores. Se observa distancia y asimetría entre los interlocutores, por la falta de mención al lector y el empleo de la tercera persona principalmente y, en contadas ocasiones, de la primera del plural que convoca a ambos. En uno de ellos, el docente, recae mayor poder en la interacción, tanto para evaluar, como para tomar decisiones académicas esenciales. También es quien realiza valoraciones hacia los temas presentados, y eventualmente hacia los lectores previstos como destinatarios.

Los significados se logran mediante la interacción entre lectores y receptores (y) (Cláusula 6.2) los aspectos lingüísticos se organizan como resultado de procesos sociales, que no son nunca arbitrarios. (Cláusula 6.3) (El subrayado me pertenece).

Encontramos un alto grado de formalidad en las relaciones, con predominio de la modalidad declarativa que avala la situación académico institucional

(universidad); pero además, es ese contexto situacional el que permite interactuar a lectores expertos en la disciplina, por lo que hallamos menos aclaraciones, reformulaciones o ejemplos simplemente ilustrativos. Interpretamos que se trata de conocimientos considerados como compartidos, que sería redundante volver a mencionar.

Si bien el texto está orientado a la reflexión, no se la solicita ni se la impone, sino que simplemente se la enuncia y comunica al final.

Es parte fundamental de nuestro trabajo intentar que los cursantes puedan apropiarse del conocimiento propuesto para emplearlo en una práctica reflexiva y crítica. (Cláusula 7)

c) La realización gramatical del modo es el sistema de jerarquización de la información que da cuenta a su vez de los significados textuales. Como toda introducción da cuenta de los contenidos con precisión y detalle. En el texto se describe, aclara y desarrolla el marco conceptual que la cátedra dispone, sin muchas aclaraciones dado que se trata de profesionales en Lengua Española con distintos grados de experticia, lo cual distingue al docente y sus alumnos. El centro es el contenido, lo que se informa, que se halla expandido en los remas y en la presentación de temas no marcados de los enunciados declarativos.

Ejemplo:

La pragmática recoge, por un lado, el reto lanzado por el concepto de “parole” saussureano, que queda marginado del interés de la lingüística por la aparente imposibilidad de ser sistematizado. //siendo que la actividad que este concepto nomina, resulta de interés central para los estudios sobre el lenguaje.

O sea, integra los aportes producidos por los estudiosos que podríamos llamar posestructuralistas, en el sentido de que desde el seno mismo del paradigma inaugurado por Saussure se plantea como centro el problema de la comunicación y el discurso.

Se destacan marcos espaciales para la interpretación mediante la tematización de adjuntos en algunos enunciados.

Desde un horizonte un poco más remoto, y desde aproximadamente 1928, Mijail Bajtín ilumina el siglo proponiendo una concepción del lenguaje y de la investigación acerca del lenguaje integrando especialmente a los estudios literarios.

El análisis del género permite establecer para cada texto unos patrones formales compuestos por funciones retóricas que varían según el propósito comunicativo, pero que conservan una cierta homogeneidad. El texto analizado presenta etapas en su escritura, propias de una introducción académica: primero explicita la importancia de establecer relaciones científicas, señala el desarrollo temático y su secuenciación en la cátedra, destaca la interdisciplinariedad como centro, se

detiene en una de las propuestas temáticas, y más adelante especifica la segunda, para finalizar con el propósito o meta esperada en relación con los estudiantes.

Al mencionarse al final el propósito que orienta la escritura y la cátedra, se completa el formato previsto o esperado por el lector desde el título. Este formato propio de toda introducción tiene una continuidad necesaria y también esperada por el lector que es el desarrollo temático reseñado en el resto del material. Esta descripción completa la definición de Martin (1999, citado por Ghío y Fernández, 2008: 212) acerca del “género” como procesos sociales orientados a un fin y desarrollados en etapas.

Toda introducción es sólo una parte de un texto mayor, pero también un microcosmos del todo, y realiza una situación académica compleja entre docentes preparados, avalados institucionalmente y otros docentes que cursan esta licenciatura, habilitados a su vez para hacerlo; realiza además temas académicos y disciplinares, en textos formales con estructuras esperables, compartidas y basadas en la claridad y la precisión.

Conclusiones y alcances de la investigación

En el breve análisis que resolvimos, encontramos que en la Introducción se suceden etapas destinadas a espacios muy específicos para la comunicación de contenidos, el diálogo y la sugerencia didáctica, en orden progresivo decreciente. Las ocurrencias gramaticales respaldan esta afirmación y re-aseguran dichas instancias con la selección de procesos pertinentes: materiales, mentales y verbales, con la impronta formal académica de los interlocutores docentes y estudiantes, respaldados en la modalidad declarativa y en valoraciones muy precisas, y con la claridad y solidez organizativa de esta introducción.

Uno de los elementos puestos en juego en la educación a distancia es el sostenimiento de la comunicación ante la ausencia física de los interlocutores, el rol de docente y alumno se sostienen merced a estrategias discursivas que apoyan e incentivan la participación, que re-escriben conocimientos y avalan o desaprueban interpretaciones. La introducción que analizamos apuesta al conocimiento y se encarga de sostener simple pero adecuadamente esta situación formal y académica que así lo requiere.

Este trabajo de investigación es la punta del iceberg de una tarea más compleja que recepcione la palabra de los estudiantes lectores en relación a estos materiales de estudio y trabajo académico, que posibilite reponer el diálogo didáctico y disciplinar que sustenta en definitiva el desarrollo eficaz, y conveniente para todos, cultural y socialmente, de estas licenciaturas destinadas al perfeccionamiento de profesionales.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1993) *Estética de la creación verbal*. México: S. XXI.
- Benveniste, E. (1971/77) *Problemas de Lingüística General*. Tomos I y II, México: Siglo XXI
- Carrillo Guerrero, L (2003) "Actualización retórica de la Lengua: El Registro". En *Revista electrónica de Estudios Filológicos*. N IX: Universidad de Granada.
- Christie, F 2004. "La lingüística Sistémico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación". En Revista *Ilha do desterro*, N^a 46, jan/jun Florianópolis. Revista del Programa de Posgrado en Letras Inglés y Literatura de la Universidad Federal de Santa Catarina. Traducido por E. Ghío.
- Fairclough, N (1992) *Discourse and social change*. Cambridge. UK: Polity Press
- Ghío, E; Fernández, M. D (2008) *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe: UNL Ediciones.
- Halliday, M (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1985) *Language, context and text: a social semiotic perspective*. Deakin University Press. London: Reprinted by Oxford University Press en 1989
- Kress, G y Hodge, R. (1988) *Social Semiotic*. London: Polity
- Menéndez, M (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litera Ediciones.
- Suau Jiménez, F (1999) "El género y el registro en la traducción del discurso profesional en lengua inglesa: un enfoque funcional". En Aleza, M; Fuster, M y Lépinette, B (Eds) *El contacto lingüístico en el desarrollo de las lenguas Occidentales*. Quaderns de Filología. Vol. IV: Universitat de Valencia.

Anexo 1

Corpus I: SEMINARIO DE TEORIA LINGÜÍSTICA I. Carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. EDICIÓN 2004.

Introducción

Estudiar un concepto o un cuerpo conceptual consiste en aprehender la matriz teórica que lo ha engendrado, y que subyace a veces como sistema de pensamiento implícito. Encontrar a Durkheim “detrás” de Saussure es reconocer la pertenencia de este último a una estructura ideacional no por inconsciente menos fecunda y determinante; estructura que pertenece quizá al horizonte de ideas que contextualiza a la obra de un autor y que es preciso conocer para acceder más profundamente a las razones, las motivaciones que soportan los productos de la reflexión humana. La teoría permite *comprender* porque es explicativa, no solamente descriptiva.

Partimos del desarrollo de una panorámica de la lingüística en el siglo XX, que empieza considerando al “Curso de lingüística general” de F. de Saussure como texto fundante de la corriente estructuralista que domina la primera mitad del siglo. Hacia la década del 60, los aportes de Noam Chomsky abren un horizonte muy amplio de investigaciones en prácticamente todas las áreas de las ciencias del lenguaje. Como resultado de las controversias y discusiones que se generan a partir del generativismo y a la luz de las cuestiones no resueltas por el estructuralismo, surge un nuevo paradigma, la pragmática.

En todos estos procesos de investigación, se hace cada vez más clara la importancia de la mutua y recíproca actividad de intercambio de conocimientos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas.

La pragmática recoge, por un lado, el reto lanzado por el concepto de “parole” saussureano, que queda marginado del interés de la lingüística por la aparente imposibilidad de ser sistematizado, siendo que la actividad que este concepto nomina, resulta de interés central para los estudios sobre el lenguaje. O sea, integra los aportes producidos por los estudiosos que podríamos llamar posestructuralistas, en el sentido de que desde el seno mismo del paradigma inaugurado por Saussure se plantea como centro el problema de la comunicación y el discurso.

Otra vertiente que abona el campo de la pragmática proviene de la filosofía, desde el énfasis que adquiere el tema del uso lingüístico en Wittgenstein. Por lo que podemos decir que hay tres teorías fundantes de la pragmática: la teoría de las implicaturas, la teoría de la enunciación y la teoría de los actos de habla.

Desde un horizonte un poco más remoto, y desde aproximadamente 1928, Mijail Bajtín ilumina el siglo proponiendo una concepción del lenguaje y de la investigación acerca del lenguaje integrando especialmente a los estudios literarios. Esta luz se recoge en Occidente principalmente en la década del 80, momento en que se encuentra en Bajtín gran parte de las intuiciones que a lo largo del siglo devendrán puntos de inflexión importantes en el interés de las ciencias del lenguaje.

Finalmente, nos ocuparemos de una propuesta actual, que privilegia, para el estudio del lenguaje, un enfoque interdisciplinario con un punto de vista crítico para considerar los textos y los discursos como producidos por actores socialmente situados. Las relaciones de los participantes en la producción y recepción de los textos generalmente son asimétricas. Los significados se logran mediante la interacción entre lectores y receptores

y los aspectos lingüísticos se organizan como resultado de procesos sociales, que no son nunca arbitrarios.

Es parte fundamental de nuestro trabajo intentar que los cursantes puedan apropiarse del conocimiento propuesto para emplearlo en una práctica reflexiva y crítica.

Anexo 2: cuadro del sistema de transitividad

Cláusula	Procesos
1.1 Estudiar un concepto o un cuerpo conceptual <u>consiste</u> , además, en aprehender la matriz teórica que lo <u>ha engendrado</u> , y que <u>subyace</u> a veces como sistema de pensamiento implícito.	Relacional identificativo Material (+ actor, meta) Material (+actor, circunstancia)
1.2 Encontrar a Durkheim “detrás” de Saussure <u>es</u> reconocer la pertenencia de este último a una estructura ideacional no por inconsciente menos fecunda y determinante;	Relacional identificativo
1.3 estructura que <u>pertenece</u> quizá al horizonte de ideas que <u>contextualiza</u> a la obra de un autor y que <u>es</u> preciso conocer para acceder más profundamente a las razones, las motivaciones que <u>soportan</u> los productos de la reflexión humana. Soportan = sostienen a	Relacional posesivo Material (+actor, meta) Relacional atributivo Material (+actor, meta)
1.4 La teoría <u>permite</u> <i>comprender</i> porque <u>es</u> explicativa, no solamente descriptiva.	Material (+ actor, meta) Relacional atributivo
2. 1 <u>Partimos</u> del desarrollo de una panorámica de la lingüística en el siglo XX, que <u>empieza considerando</u> al “Curso de lingüística general” de F. de Saussure como texto fundante de la corriente estructuralista que <u>domina</u> la primera mitad del siglo.	Material (actor, circ.) verbal (emisor, informe, circ.) Material (actor, meta)
2.2. Hacia la década del 60, los aportes de Noam Chomsky <u>abren</u> un horizonte muy amplio de investigaciones en prácticamente todas las áreas de las ciencias del lenguaje.	Material (actor, meta, circ.)
2.3 Como resultado de las controversias y discusiones que se <u>generan</u> a partir del generativismo y a la luz de las cuestiones no resueltas por el estructuralismo, <u>surge</u> un nuevo paradigma, la	Material (actor, circ.) Material (actor, circ.)

pragmática.	
3. En todos estos procesos de investigación, se <u>hace</u> cada vez más clara la importancia de la mutua y recíproca actividad de intercambio de conocimientos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas.	Material Pronominal o reflexivo.
4.1 <i>La pragmática recoge</i> , por un lado, el reto lanzado por el concepto de “parole” saussureano, 4.2 que <u>queda</u> marginado del interés de la lingüística por la aparente imposibilidad de ser sistematizado, 4.3 siendo que la actividad que este concepto nomina, <u>resulta</u> de interés central para los estudios sobre el lenguaje. 4.4 O sea, <u>integra</u> los aportes producidos por los estudiosos 4.5 que <u>podríamos llamar</u> posestructuralistas, en el sentido de 4.6 que desde el seno mismo del paradigma inaugurado por Saussure se <u>plantea</u> como centro <i>el problema de la comunicación y el discurso</i> .	Material (+ actor, meta, circ.) Relacional atributivo (port+ atrib circ.) Relacional atrib (port.+ atrib. + circ.) Material (actor, meta) Verbal (emisor+informe) Mental (obsv.+ fen.)
5.1 Otra vertiente que <u>abona</u> el campo de la pragmática proviene de la filosofía, desde el énfasis que <u>adquiere</u> el tema del uso lingüístico en Wittgenstein. 5.2 Por lo que <u>podemos decir</u> que <u>hay</u> tres teorías fundantes de la pragmática: la teoría de las implicaturas, la teoría de la enunciación y la teoría de los actos de habla. 5.3 Desde un horizonte un poco más remoto, y desde aproximadamente 1928, Mijail Bajtín <u>ilumina</u> el siglo proponiendo una concepción del lenguaje y de la investigación acerca del lenguaje integrando especialmente a los estudios literarios.	Material Material Verbal Existencial Mental

5.4 Esta luz se <u>recoge</u> en Occidente principalmente en la década del 80, momento en que se <u>encuentra</u> en Bajtín gran parte de las intuiciones que a lo largo del siglo <u>devendrán</u> puntos de inflexión importantes en el interés de las ciencias del lenguaje.	Material (actor+ circ.) Material pasiva agente no nombrado. Material (actor+ meta + circ.)
6.1 Finalmente, nos <u>ocuparemos</u> de una propuesta actual, que <u>privilegia</u> , para el estudio del lenguaje, un enfoque interdisciplinario con un punto de vista crítico para considerar los textos y los discursos como producidos por actores socialmente situados.	Relacional Mental
6.2 Las relaciones de los participantes en la producción y recepción de los textos generalmente <u>son</u> asimétricas.	Relacional
6.3 Los significados se <u>logran</u> mediante la interacción entre lectores y receptores (y)	Material
6.4 Los aspectos lingüísticos se <u>organizan</u> como resultado de procesos sociales, que no <u>son</u> nunca arbitrarios.	Material Relacional
7. 1 <u>Es</u> parte fundamental de nuestro trabajo intentar que los cursantes <u>puedan apropiarse</u> del conocimiento propuesto para emplearlo en una práctica reflexiva y crítica.	Relacional identificativo (iden +idor) Mental (perc+fen)

Anexo 3: Estructura interpersonal de cada cláusula.

(Verbos subrayados. Sujetos gramaticales en negrita. Resto sin marcas).

Estudiar un concepto o un cuerpo conceptual consiste, en aprehender la matriz teórica que lo ha engendrado, (y) que subyace a veces como sistema de pensamiento implícito.

Encontrar a Durkheim “detrás” de Saussure es reconocer la pertenencia de este último a una estructura ideacional no por inconsciente menos fecunda y determinante;

Estructura **que pertenece** quizá al horizonte de ideas (circunstancial de duda o sea adjunto en el resto) **que contextualiza** a la obra de un autor (y) que es preciso **conocer** para acceder más profundamente a las razones, las motivaciones que soportan **los productos de la reflexión humana**.

La teoría permite comprender (porque) es explicativa, no solamente descriptiva.

2ª Párrafo

(Nosotros) Partimos del desarrollo de una panorámica de la lingüística en el siglo XX,

que empieza considerando al “Curso de lingüística general” de F. de Saussure como texto fundante de la corriente estructuralista que domina la primera mitad del siglo.

Hacia la década del 60, **los aportes de Noam Chomsky** abren un horizonte muy amplio de investigaciones en prácticamente todas las áreas de las ciencias del lenguaje.

Como resultado de las controversias y discusiones que se generan a partir del generativismo y a la luz de las cuestiones no resueltas por el estructuralismo, surge un nuevo paradigma, la pragmática.

3ª párrafo

En todos estos procesos de investigación, se hace cada vez más clara **la importancia de la mutua y recíproca actividad de intercambio de conocimientos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas**.

Parte 4:

La pragmática recoge, por un lado, el reto lanzado por el concepto de “parole” saussureano,

que (el concepto de parole) queda marginado del interés de la lingüística por la aparente imposibilidad de ser sistematizado, siendo que **la actividad que este concepto nomina, resulta** de interés central para los estudios sobre el lenguaje.

O sea, (la parole) integra los aportes producidos por los estudiosos que (nosotros los investigadores) podríamos llamar posestructuralistas, en el sentido de que desde el seno mismo del paradigma inaugurado por Saussure se plantea como centro **el problema de la comunicación y el discurso.**

Parte 5:

Otra vertiente que abona el campo de la pragmática proviene de la filosofía, desde el énfasis **que adquiere el tema del uso lingüístico en Wittgenstein.**

Por lo que (nosotros) podemos decir /que hay tres teorías fundantes de la pragmática: la teoría de las implicaturas, la teoría de la enunciación y la teoría de los actos de habla/.

Desde un horizonte un poco más remoto, y desde aproximadamente 1928, **Mijail Bajtín ilumina** el siglo proponiendo una concepción del lenguaje y de la investigación acerca del lenguaje integrando especialmente a los estudios literarios.

Esta luz se recoge (pasiva) en Occidente principalmente en la década del 80, momento en que se encuentra (pasiva) en Bajtín **gran parte de las intuiciones que a lo largo del siglo devendrán puntos de inflexión importantes en el interés de las ciencias del lenguaje.**

Parte 6:

Finalmente (comentario modal = MNO= adv de oración), **(nosotros)** nos ocuparemos de una propuesta actual, **/que privilegia**, para el estudio del lenguaje, un enfoque interdisciplinario con un punto de vista crítico para considerar los textos y los discursos como producidos por actores socialmente situados/.

Las relaciones de los participantes en la producción y recepción de los textos generalmente (modal + adjunto modal por su ubicación, + comentario modal por su movilidad) son asimétricas.

Los significados se logran mediante la interacción entre lectores y receptores

(y) **los aspectos lingüísticos se organizan** como resultado de procesos sociales, que no son **nunca** arbitrarios/.

Parte 7:

Es parte fundamental de nuestro trabajo **intentar que los cursantes puedan apropiarse del conocimiento propuesto para emplearlo en una práctica reflexiva y crítica.**

Anexo 4: Distribución de la información.

(Remas subrayados. Temas textuales en negrita. Temas interpersonales en cursiva).

Parte 1: señala la importancia de explicar relaciones científicas

Estudiar un concepto o un cuerpo conceptual consiste en aprehender la matriz teórica que lo ha engendrado, y que subyace a veces como sistema de pensamiento implícito. Encontrar a Durkheim “detrás” de Saussure es reconocer la pertenencia de este último a una estructura ideacional no por inconsciente menos fecunda y determinante; estructura que pertenece quizá al horizonte de ideas que contextualiza a la obra de un autor y que es preciso conocer para acceder más profundamente a las razones, las motivaciones que soportan los productos de la reflexión humana. La teoría permite comprender porque es explicativa, no solamente descriptiva.

Temas tópico no marcados: estos temas son sujetos en cada una de las cláusulas declarativas.

Parte 2: enunciación de cual es el desarrollo temático ofrecido y su secuenciación.

Partimos del desarrollo de una panorámica de la lingüística en el siglo XX, que empieza considerando al “Curso de lingüística general” de F. de Saussure como texto fundante de la corriente estructuralista que domina la primera mitad del siglo.

Tema tópico no marcado: es el pronombre personal sujeto (nosotros) contenido en el verbo, morfológicamente se instala como punto de partida del mensaje.

Hacia la década del 60, los aportes de Noam Chomsky abren un horizonte muy amplio de investigaciones en prácticamente todas las áreas de las ciencias del lenguaje. Como resultado de las controversias y discusiones que se generan a partir del generativismo y a la luz de las cuestiones no resueltas por el estructuralismo, surge un nuevo paradigma, la pragmática.

Ambos casos son Tema marcado: es un adjunto del resto en el sistema modal. Destaca, focaliza, en la primera cláusula, una localización temporal, en tanto en el segundo caso se trata de un adjunto que expresa la causa o razón del rema, que en esta posición inicial tiene un status temático como un adjunto que determina un entorno o escenario.

Parte 3: Indica la importancia de la interdisciplina.

En todos estos procesos de investigación, se hace cada vez más clara la importancia de la mutua y recíproca actividad de intercambio de conocimientos entre las diferentes disciplinas sociales y humanas.

Tema tópico marcado dado que es un adjunto del resto en el sistema modal, da marco de localización espacial que circunscribe dónde se da la mencionada relación.

Parte 4: Aclaración puntual sobre una de las disciplinas del seminario, la pragmática

La pragmática recoge, por un lado, el reto lanzado por el concepto de “parole” saussureano, que queda marginado del interés de la lingüística por la aparente imposibilidad de ser sistematizado, //siendo que la actividad que este concepto nomina, resulta de interés central para los estudios sobre el lenguaje.

Tema no marcado, sujeto de la enunciación declarativa.

O sea, integra los aportes producidos por los estudiosos que podríamos llamar posestructuralistas, en el sentido de que) desde el seno mismo del paradigma inaugurado por Saussure se plantea como centro el problema de la comunicación y el discurso.

*Comienza la cláusula con un **tema textual** “o sea”, un Adjunto continuativo que señala información en continuidad con lo que se ha dicho antes. **El tema ideacional o tópico** es no marcado ya que se trata del sujeto de la declarativa, contenido en la morfología verbal*

Parte 5: Aclara otras fuentes de la disciplina Pragmática.

Otra vertiente que abona el campo de la pragmática proviene de la filosofía, desde el énfasis que adquiere el tema del uso lingüístico en Wittgenstein. Por lo que podemos decir que hay tres teorías fundantes de la pragmática: la teoría de las implicaturas, la teoría de la enunciación y la teoría de los actos de habla.

*Tema no marcado, sujeto de la declarativa en el primer enunciado. **Tema textual** “por lo que” con matiz consecutivo, que expresa la relación de causa – consecuencia entre el enunciado anterior y este enunciado que sigue. **El tema tópico** es el sujeto de la declarativa contenida en la morfología verbal “(nosotros) podemos decir”*

Desde un horizonte un poco más remoto, y desde aproximadamente 1928, Mijail Bajtín ilumina el siglo proponiendo una concepción del lenguaje y de la investigación acerca del lenguaje integrando especialmente a los estudios literarios. Esta luz se recoge en Occidente principalmente en la década del 80, momento en que se encuentra en Bajtín gran parte de las intuiciones que a lo largo del siglo devendrán puntos de inflexión importantes en el interés de las ciencias del lenguaje.

El tema tópico es marcado en el primero, dispuesto como un adjunto del resto que expresa la localización temporal, pero es no marcado en el segundo enunciado.

Parte 6: Comenta la otra disciplina central en el seminario.

Finalmente, nos ocuparemos de una propuesta actual, que privilegia, para el estudio del lenguaje, un enfoque interdisciplinario con un punto de vista crítico para considerar los textos y los discursos como producidos por actores socialmente situados. Las relaciones de los participantes en la producción y recepción de los textos generalmente son asimétricas. Los significados se logran mediante la interacción entre lectores y receptores // (y) los aspectos lingüísticos se organizan como resultado de procesos sociales, que no son nunca arbitrarios.

Presenta un tema textual “finalmente”, un comentario adjunto, espacialmente intercambiable y que modifica a todo lo enunciado; y un tema tópico no marcado dado que es el sujeto de la declarativa “(nosotros) nos ocuparemos” que deja para el rema la mención de cual será el ultimo contenido del seminario que presenta.

Parte 7: Intención docente: “apropiación” de los conocimientos para su aplicación y reflexión.

Es parte fundamental de nuestro trabajo intentar que los cursantes puedan apropiarse del conocimiento propuesto para emplearlo en una práctica reflexiva y crítica.

El tema es marcado ya que el sujeto expresado en el enunciado está al final, ubicado en el rema, por lo que se destaca su significado: la intención o meta del seminario. Deja al verbo de la declarativa al inicio, como punto de partida, acompañado del resto en una estructura quebrada y alterada con claras intenciones retóricas de cierre del texto.

ESTRATEGIAS SEGUIDAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y TALLER DE INVESTIGACIÓN APLICADA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS - UNLZ

N. Belmonte, M. C. Sandoval, M. Boratto

Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
nmbelmonte@yahoo.com.ar

Introducción

Según Berkeley (1974), la comunicación de ideas no es el principal fin del lenguaje, hay otros fines como el de despertar alguna pasión, estimular o impedir una acción.

Hay incontables tipos diferentes de usos de símbolos, palabras, oraciones que van desde dar órdenes, describir objetos; informar sobre sucesos; poner a prueba hipótesis, presentar resultados, construir teorías (Wittgenstein, 1974). Así, uno de los usos del lenguaje es el que nos ofrece la ciencia a través del discurso informativo. Afirmando o negando proposiciones, para presentar razonamientos, para describir el mundo y razonar acerca de él. No interesa si los hechos descriptos son importantes o no, si son particulares o generales, si son verdaderos o no lo son.

Como otra cara de la misma moneda, llegar a ser un buen lector no es más sencillo que llegar a ser un buen violinista o un buen tenista; cada uno de estos posibles logros requiere años de esfuerzo sostenido (Sánchez, 2010). Un esfuerzo que también se requiere en el ámbito de la formación superior.

Una investigación realizada por Sommers (2007), con profesionales y estudiantes universitarios, muestra la confusión por parte de los estudiantes al revisar sus producciones, en tomar como unidad de análisis a las palabras o frases y no al texto en su conjunto; para ellos, escribir es traducir el pensamiento en lenguaje y el habla en prosa escrita, sin observar que existe un texto original y que no necesita ser descubierto o trabajado, sino, simplemente comunicado.

Los docentes deberemos ayudar en ese proceso. Para esto, debemos estar preparados, tener la posibilidad y capacidad de poder prestar esa colaboración.

Si una palabra, una proposición o una frase conducen a actuar de dos maneras diferentes, es que tienen diferentes significaciones. Si dan lugar a sólo un tipo de acción, es porque tienen una sola significación (Peirce, 1974). Esta situación alcanza mayor complejidad cuando nos enfrentamos a los múltiples y específicos “significados del signo” en el campo disciplinar.

No falta encuentro con algún colega docente, de diversos niveles, donde surge la problemática de la pobre producción en cuanto a la lectura y escritura, observándose dificultades de interpretación, de comprensión, déficit también en la integración sobre lo leído; por falta aparente de lectura en general, de textos técnicos, en particular.

Con la utilización de un pobre vocabulario, con dificultades en presentaciones orales, con errores e incluso horrores ortográficos en producciones escritas.

En apariencia problemas de sencilla solución, si es falta de lectura, pues, que lean, obliguémoslos a hacerlo. Que lean más y mejores textos. Leamos con ellos... Si no pueden escribir bien, hacerlos escribir una y otra vez... Fórmula un tanto autoritaria y sin garantía de éxitos.

Si es tan sencillo, ¿por qué entonces no logramos revertir la situación?

Tal vez pensemos que son los otros los que necesiten capacitarse y no nosotros (yo). Son los estudiantes (ellos) los que menos saben, (¿son los que menos saben?) los que lo necesitan (yo, ¿por qué lo necesitaría?).

¿Estudiantes, docentes, profesionales tienen problemas diferentes, acaso? ¿O son caras de una misma moneda, con dificultades, deficiencias y necesidades similares?

Cursando mi postgrado, me encontré con compañeros (profesionales) con muchas dificultades a la hora de enfrentar una exposición oral, leída en voz alta. Falta de ejercicio de la lectura, inhibición, desconocer escucharse, no ser oído o desinterés...

No nos sentimos los docentes responsables, aunque sea parcialmente, del “producto” alumno-estudiante de quienes más tarde mostraremos sorpresa.

Debemos asumir nuestra responsabilidad, no dejándolo solamente en una gran preocupación, mejor pasemos a ocuparnos e intentar revertir esta situación. Si no podemos sentirnos parte del problema, no lograremos revertir la situación ni seremos capaces de evolucionar.

Cambia el requerimiento cuando interviene el conocimiento (científico) como bien en construcción para comunicarlo, compartirlo, reconstruirlo favoreciendo el desarrollo. Aquí el lenguaje oral y/o escrito es imprescindible, dando entidad a cada término, a cada proposición, a cada razonamiento, ideas, teorías.

A través de los textos que son una invitación para construir y compartir mundos (Sánchez, 2008), textos que serán escritos para ser leídos y compartidos con la comunidad. Como miembro de una comunidad disciplinar, el uso de un lenguaje afín posibilitará el entendimiento entre sus integrantes.

En este contexto, a partir del año 2007 se iniciaron en la Facultad de Ciencias Agrarias, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, dos estrategias de enseñanza aprendizaje con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias comunicativas que contemplen la particularidad de la formación en ciencias agrarias. Dichas estrategias comprendieron la creación del Taller de Investigación Aplicada y el Programa de Formación Docente Continua con la finalidad de capacitar a los docentes a través de la revisión de aspectos teóricos y metodológicos, relacionados con las competencias propias de la tarea docente, sin descuidar el fortalecimiento de los enfoques humanísticos de la enseñanza, tal como fuera recomendado en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI.

Programa de Formación Docente Continua FCA

Dicho programa fue organizado en seis módulos de cursada individual, teórico práctica con actividad presencial y elaboración de un trabajo final para cada uno de los módulos, con una carga horaria teórico práctica de 50 horas.

El dictado de los cursos comenzó en el cuarto trimestre de 2007, y a principios de 2010 se completó un ciclo. En este período, cuatro de los módulos se dictaron en dos oportunidades, variando los días y franjas horarias para facilitar la asistencia de los docentes.

Durante el desarrollo de los módulos se trabajó con disparadores teóricos y bibliografía provista por cada docente a cargo, procediéndose a lecturas parciales, en los encuentros semanales. Se desencadenaron aportes y debates suscitados a partir de las lecturas, en su rol de “estudiantes” en capacitación docente (Belmonte et al, 2008). Luego se completaron con la lectura total de la bibliografía aportada, además, del material surgido de los debates, los que fueron reelaborados en los sucesivos encuentros. Los resultados logrados hasta el presente están ilustrados en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Número de docentes participantes en los módulos correspondientes al Programa de Formación Docentes FCA, se incluyen los logros alcanzados

Módulos	Docentes Participantes		Certificación	
	Noveles	Experimentados	Asistencia	Aprobación
“Estrategias Didácticas”	4	10	14	10
	1	3	4	3
“Planificación”	0	3	3	3
	6	11	17	14
“Filosofía de la Educación”	4	6	10	9
	3	1	4	4
“Evaluación de aprendizajes, contenidos, programas y proyectos”	1	4	5	4
	1	11	12	10
“Diseño y producción	0	10	10	10

de contenidos y materiales didácticos”				
“Proyecto de Cátedra”	2	9	11	11
Total	22	68	90	78

Tabla 2. Número de docentes que asistieron y aprobaron de manera total o parcial los distintos módulos que integran el programa

Número de módulos Cursados	Cantidad de Docentes
6	2
5	3
4	0
3	6
2	10
1	17
	Total 38 docentes

Por consiguiente, el número de docentes que participó del programa es de 38 (Tabla 1) sobre un total de 197. De este total: 12 profesores y 26 auxiliares de la docencia. En cuanto a la antigüedad en la docencia de los cursantes, 11 son docentes “noveles” y 27 con diez o más años de trayectoria en la docencia. Del total de los participantes, 16 dictan actividades curriculares exclusivas de la carrera de Ingeniería Agronómica, 11 de Ing. Zootecnista y 16 de actividades curriculares comunes a ambas carreras y/o en más de una actividad curricular.

Por otra parte, del total de los participantes en el programa, 27 de ellos son docentes-investigadores con mayor dedicación (20 o 40 hs. semanales), y sólo 11 (29 %) corresponden a docentes con dedicación simple. Transcurrido ya un ciclo del programa (2007-2010) el porcentaje de docentes que han participado del programa ronda el 20 %.

En este momento se encuentra en proceso de debate las necesidades del programa para ser abordadas e incorporadas en próximas instancias.

Asimismo, como resultado del programa, la problemática abordada en cada uno de los módulos fue plasmada por los docentes participantes en la producción de trabajos científicos presentados en: I) II Congreso Nacional, I Congreso Internacional. Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 4 y 5 de septiembre de 2008; II) XXVII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, 31 de agosto al 4 de septiembre de 2009; III) Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Facultad de Derecho. UBA, 7 al 9 de septiembre de 2009; IV) III Congreso Nacional, II Congreso Internacional. Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza 16 al 19 de noviembre de

2010. Esta producción fue creciendo desde, dos trabajos presentados en la primera reunión citada hasta, 13 en el Congreso celebrado en 2010.

Taller de Investigación Aplicada

El Taller fue incluido en la currícula de las carreras de Ingeniería Zootecnista e Ingeniería Agronómica como materia obligatoria correspondiente al tercer año de ambas carreras. Esta inclusión obedeció a la recomendación efectuada por la Comisión de Autoevaluación de la Institución en oportunidad del proceso de acreditación de la carrera Ingeniería Agronómica.

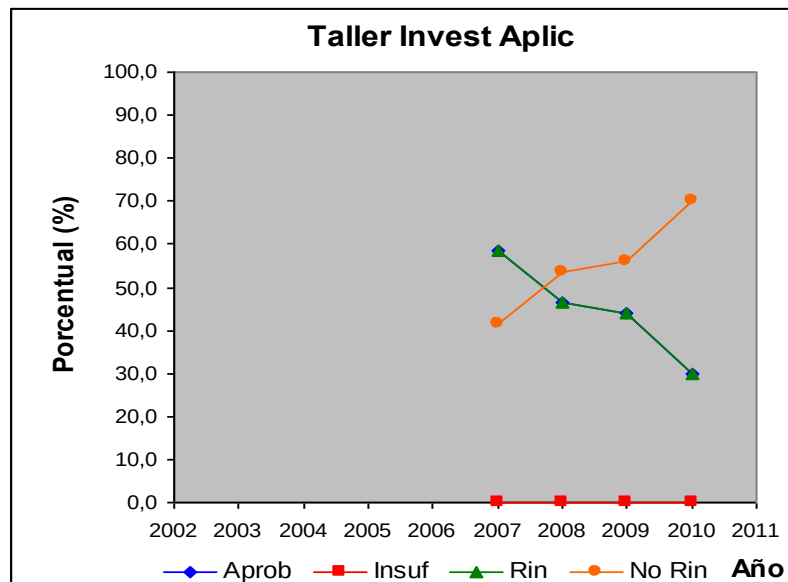
El Taller enfatiza especialmente el trabajo con textos: la lectura grupal (Belmonte et al, 2010), el debate y la producción de escritos; incluyendo asimismo, el diseño de un proyecto de investigación en un tema elegido por los estudiantes como trabajo final de la asignatura.

Los resultados alcanzados se detallan en la Tabla 3 y Figura 1, el análisis de estos resultados muestra que la totalidad de los estudiantes regularizó la cursada. Siendo uno de los requisitos específicos para alcanzar dicha regularidad la producción de trabajos escritos, luego de instancias de lectura grupal e individual de textos que abordaran temáticas tanto epistemológicas como metodológicas del trabajo científico (Boratto et al, 2009), como asimismo, material específico de las distintas áreas curriculares de las carreras. Por otra parte, si bien el desempeño en el examen final fue satisfactorio en la totalidad de los estudiantes que se presentaron al mismo, el porcentaje de aquellos estudiantes que rindieron estuvo comprendido entre valores de 58 a 30% (Tabla 3). Esta situación obedecería a que los estudiantes dedican un lapso de tiempo para la selección del tema sobre el cual desarrollan su proyecto, tema que en no pocas ocasiones surge luego de que toman contacto con los campos disciplinares que se abordan en las actividades curriculares del área de las materias Agronómicas y Zootécnicas aplicadas.

Tabla 3. Desempeño de los estudiantes que asistieron al Taller de Investigación Aplicada desde su creación en 2007. Los valores están expresados en porcentaje

Años	Aprobados1	Rindieron	No rindieron
2007	58,3	58,3	41,7
2008	46,7	46,7	53,3
2009	44,0	44,0	56,0
2010	30,0	30,0	70,0

Figura 1. Evolución del desempeño de los cursantes del Taller de Investigación Aplicada



Consideraciones finales

Las estrategias que la institución sigue desde 2007, enfocadas en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, no han descuidado las actividades que derivadas de la lecto-escritura contribuyen a la producción de discursos escritos. En tal sentido, estudiantes y docentes han internalizado la relevancia que la competencia de la lecto-escritura posee en la formación de ambos integrantes del proceso educativo.

Se rescata, asimismo, el empeño puesto en la elaboración tanto de proyectos en el Taller, como en los trabajos finales de cada uno de los módulos y en la utilización de estas herramientas en el trabajo docente. Otro aspecto favorable es el relacionado con el desempeño de los estudiantes del Taller en el examen final, (el número de estudiantes que rinden la instancia final de la materia coincide con el número de aprobados), esto es debido a que en el proceso del diseño del proyecto se realiza un importante trabajo de corrección, lectura y reescritura del mismo, por lo que al llegar el momento de la evaluación final, éste ya ha sido ampliamente elaborado.

Cabe consignar, a modo de reflexión final, que las dos instancias no constituyen procesos cerrados sino que, por el contrario, generan nuevos ámbitos de discusión. En este momento las autoridades y los docentes de la FCA están evaluando en forma conjunta la temática de futuros módulos en base a la problemática detectada. Mientras tanto, en el Taller, estudiantes y docentes reflexionan y debaten acerca de la selección del material y del progreso de la elaboración de producciones escritas. Un contenido que en este ciclo lectivo adquirió mayor

relevancia, dado que la actualización del diseño curricular ha significado el requisito de elaborar un trabajo final de graduación.

Bibliografía

- Belmonte, N; Boratto, M; Género, E; Sandoval, M. (2008) "Resignificando la función docente: El caso del Programa de Formación Docente Continua de la Facultad de Ciencias Agrarias – UNLZ". II Congreso Nacional, I Congreso Internacional. *Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 4 y 5 de septiembre.
- Belmonte, N; Boratto, M; Sandoval, M. (2010) "Acciones en alfabetización universitaria: la importancia de la apropiación de un nuevo lenguaje" Facultad Cs. Agrarias. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. III Congreso Nacional, II Congreso Internacional. *Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza 16 al 19 de noviembre.
- Berkeley, G. (1974). "Tratado sobre los principios del conocimiento humano". Citado en Copi, I. *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Boratto, M; Belmonte, N; Sandoval, M. (2009) "El Taller de Investigación Aplicada" de la Facultad de Ciencias Agrarias (Universidad Nacional de Lomas de Zamora): su creación y evolución. M. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. ISBN: 978-950-29-1230-1. Página 302-304. 7 al 9 de septiembre. Facultad de Derecho. UBA.
- Peirce, Ch. (1974) *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: <http://biblioteca.ucn.edu.ar> 2010
- Sánchez Miguel, E. "¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?". Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en: <http://familias.leer.es> 2010
- Sánchez Miguel, E. (2008) "La comprensión Lectora". Del informe "La lectura en España, 2008". Disponible en: <http://www.lalectura.es> 2010
- Sommers, N. "Responding to student writing" en *College composition and communication*. Citado en Carlino, P. (2007) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Wittgenstein, L. (1974) "Investigaciones filosóficas". Citado en Copi I. *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires: EUDEBA.

EVALUACIÓN DE SISTEMAS DE ACTIVIDAD DISEÑADOS PARA LA INTELIGENCIA DISTRIBUIDA EN LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR UNIVERSITARIA DE LA PSICOLOGÍA

**Julietta Malagrina, María Laura Fernández, Luz María Cámpora,
María Cecilia Aguinaga, María Cecilia Grassi, Ana María Talak**

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de La Plata

julieta.malagrina@gmail.com, laura_fz@hotmail.com, luzcampora@yahoo.com.ar,
mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar, mceciliag81@yahoo.com.ar, atalak@hotmail.com.

Inteligencia distribuida en la enseñanza universitaria:

Consideramos, como marco teórico general, el concepto de *alfabetización académica*, planteado por Paula Carlino, que consiste en “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” (Carlino, 2006: 13).

Este concepto implica dos significados, uno sincrónico, referido a prácticas y representaciones características de una determinada comunidad disciplinar, y otro diacrónico, que hace referencia al proceso por el cual se logra ingresar a dicha comunidad.

En tanto la lectura y la escritura académicas son los vehículos para incorporar los contenidos específicos de las disciplinas, y en la medida en que “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo” (Carlino, 2006:15), este concepto involucra un compromiso por parte de los docentes, en promover que esta dimensión diacrónica pueda llevarse a cabo aportando herramientas a través de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en las respectivas materias.

El dispositivo diseñado para las clases de trabajos prácticos de la materia Psicología I destaca ese lugar de la lectura y la escritura académicas y se apoya en el concepto de inteligencia distribuida.

Este concepto, formulado en contraposición a la concepción tradicional de la inteligencia y la cognición como la posesión de una propiedad de la mente individual, propone que el comportamiento humano, en situaciones de resolución de problemas, consiste en que las personas piensan en conjunto y en asociación con otros y con la ayuda de artefactos provistos por la cultura (Salomón, 2001).

Adoptar esta forma de pensar la cognición supone concebirla como acción, como una actividad que se ejerce y no como una posesión.

Por otro lado, el término distribución “alude a la ausencia de un lugar claro y único”, donde residiría esa cognición, y así mismo, significa “compartir autoridad, lenguaje, experiencias, tareas y una herencia cultural” (Salomón, 2001:153-154).

Roy Pea plantea que para facilitar el aprendizaje, la educación debiera elaborar estrategias basadas en esta concepción distribuida de la cognición (Salomón, 2001: 107).

Teniendo presente esta idea, es que el dispositivo de trabajo en las clases prácticas intenta fomentar la interacción docente-alumno, pero también el intercambio

transversal, es decir, entre los propios alumnos. Para ello, y respetando las particularidades de cada docente, el diseño de clases se realiza generalmente al modo de taller de discusión y trabajo en pequeños grupos. En un *momento inicial* el docente presenta el tema en una exposición dialogada que permite rescatar los saberes previos de los alumnos. El *segundo momento* se centra en el trabajo en grupos más reducidos a partir de consignas disparadoras. El docente busca incentivar la discusión y la reflexión *cruzadas* de los temas, es decir, entre pares y a su vez con el docente, de manera que puedan constituirse conclusiones provisorias y nuevos interrogantes. Estos últimos son expuestos en el *plenario general*, donde el docente organiza los aportes de cada grupo. Por lo tanto, esta modalidad de trabajo supone que aquello que se aprende se *construye* a través de la socialización y la circulación del espacio grupal.

Sistemas de actividad para promover la inteligencia distribuida haciendo uso de la lectura y la escritura académicas.

A continuación presentamos cuatro diseños seleccionados que se corresponden con la modalidad de trabajo descripta sobre contenidos específicos de la asignatura, ya que se considera que el aprendizaje debe ser situado, comprometido con un contenido disciplinar concreto. Estos contenidos fueron trabajados en las dos primeras unidades del programa de trabajos prácticos, que hacen hincapié en actividades de lectura y escritura académicas.

1- El **primero** de los diseños consiste en solicitar a los alumnos, en el encuentro previo, la realización de un resumen del texto correspondiente a la clase siguiente, en forma domiciliaria e individual, teniendo en cuenta los ejes conceptuales previstos para esta clase, en el programa.

Luego, durante el segundo momento de la siguiente clase, y a partir de los resúmenes realizados por los integrantes del grupo, los alumnos deberán identificar y desarrollar la idea principal del texto. En el tercer momento de la clase se retoman estas producciones en el plenario.

2- La **segunda** actividad a realizarse durante la clase consiste en que los alumnos, integrados en grupos, expliquen por escrito un fragmento del texto señalado por el docente. A continuación, en el plenario, los alumnos intercambian la respuesta desarrollada y se reconstruye conjuntamente con el grupo ampliado y con las intervenciones del docente una posible respuesta que aborde los conceptos más importantes presentes en el fragmento, y poniendo de relieve los aspectos formales que favorecen la calidad de la respuesta.

3- El **tercer** diseño consiste en solicitarles a los alumnos que respondan por escrito, en forma domiciliaria e individual, la respuesta a una consigna referida a un concepto central del texto y su ejemplificación. En el segundo momento de la clase, se propone a los alumnos el intercambio grupal de las producciones y su revisión.

4- El **cuarto** diseño está destinado a la revisión de los contenidos trabajados, previos a la evaluación parcial. Luego de una breve exposición que integra los distintos temas, se les pide a los alumnos que conformen duplas, en las que ambos integrantes deben redactar una pregunta para ser desarrollada en forma escrita por el compañero (que será corregida por el autor también) simulando una situación de examen. Con esta actividad se apunta a que evalúen entre compañeros la pertinencia de lo que es relevante para cada uno a través de la pregunta escrita y

que puedan hacer explícitos criterios de corrección propios o imaginar cuáles serían considerados por el docente. En el momento de intercambio grupal, se leen algunas preguntas y respuestas para establecer coincidencias y divergencias e identificar a qué obedecen las mismas (pertinencia de lo preguntado, claridad en la formulación, estructura de las respuestas, etc.).

En estas cuatro planificaciones de clase, se mantiene una **estructura que supone tres momentos**: presentación del tema a cargo del docente, trabajo en subgrupos reducidos, e instancia de puesta en común o plenario.

Durante la **presentación de los temas**, los docentes intentamos generar la participación de los alumnos tomando como punto de partida preguntas disparadoras que permitan rastrear conceptos y saberes previos, para incorporarlos o bien diferenciarlos de los que utilizaremos en la clase. También apuntamos a realizar preguntas específicas sobre pasajes importantes de cada texto, comprometiendo la lectura de los mismos, con consignas domiciliarias previas.

Las ideas que van planteando los mismos alumnos, muchas veces, se anotan en el pizarrón, de manera que no existe una forma “predeterminada” de realizar la presentación de cada tema, sino que la organización de los datos y los conceptos depende del orden en que surgen. Si comenzamos preguntando ideas sobre el escrito leído, esperamos que surjan varias, y tomamos para comenzar alguna de ellas.

Muchas veces podemos “retener” alguna idea aportada por un alumno (anotándola en el pizarrón o simplemente explicitándolo así), aclarando que se retomará luego cuando lleguemos a completar algún recorrido de temas y, de ese modo, aportamos como docentes un orden que nos parece más apropiado que otro, pero respetando al mismo tiempo, la sucesión de ideas que surge de la interacción con los alumnos.

Si bien este primer momento de la clase tiene como objetivo fundamental situar al autor y al texto en relación con la materia, la modalidad de intercambio con los alumnos, y de los alumnos entre sí, resulta similar a la utilizada en el tercer momento de plenario.

En el **momento de trabajo en grupos**, los docentes ocupamos un rol de coordinación y supervisión del proceso de resolución de las consignas. Recorremos los grupos para resolver, relanzar, reorganizar preguntas surgidas de los alumnos, conversar con ellos sobre la forma de organizar una respuesta posible, resaltar ideas que son importantes para ser expuestas en el momento de plenario, estimular a que se expliciten las diferencias dentro del grupo, sin pretender que se llegue a una respuesta unificada, intentando contrarrestar, de este modo, la tendencia observada en algunos alumnos que, por sus características personales, hablan por el grupo, generando, en ciertas ocasiones, la no participación de los demás integrantes del mismo. Por otro lado, intentamos modificar la idea que lleva a los alumnos a suponer que es importante resolver la consigna propuesta sólo como un modo de cumplir con las instancias obligatorias previstas para la clase y para la aprobación de la materia.

Nuestras intervenciones en esos momentos apuntan a hacer circular la reflexión grupal, por ejemplo, cuando alguno de los compañeros plantea una pregunta, intervenimos con repreguntas como: “¿todos tienen la misma duda?”, “¿han intentado contestarle al compañero que la ha planteado?”, “¿cómo la

responderían?", "¿tienen alguna hipótesis de la respuesta?". Muchas veces ocurre que otro compañero ha pensado una posible solución o puede situar en el material aproximadamente donde estaría la respuesta. Entonces nuestras intervenciones pueden apuntar, en esos casos, a situarlos en los fragmentos del texto en donde pueden encontrarla, atendiendo a las ideas surgidas de otros compañeros, situando la respuesta en relación al programa de la materia que orienta sobre el contenido de los textos, etc.

En las consignas en donde deben comparar sus producciones escritas e individuales, aparece muchas veces con sorpresa por parte de los alumnos la amplitud de respuestas posibles a una misma consigna. Al inicio les resulta difícil ocupar un punto de vista diferente al propio, es decir, descentrarse. Esto se puede observar en los grupos, en comentarios como "yo esto no lo puse", "puso lo mismo que yo", o bien, la idea por el contrario de que son respuestas idénticas, sólo por compartir algunos puntos en común.

Aquí las intervenciones y las consignas propuestas los dirigen a interactuar y reflexionar acerca de los motivos de cada uno para arribar a una particular respuesta. Y luego, complementarlas entre sí, utilizando estrategias como elegir la redacción más clara y precisa de una misma idea, confrontar dos respuestas opuestas debatiendo sobre ellas, unificar respuestas similares, etc. Obteniendo como resultado final no la sumatoria de "partes de respuestas", sino una producción verdaderamente grupal.

En otras situaciones, las dificultades no están en el contenido de la respuesta, del cual los alumnos pueden dar cuenta verbalmente (a veces con dificultad también), sino más bien, en su organización escrita⁶⁴. En esos casos, nuestras intervenciones apuntan a preguntarles acerca de la estructura de una respuesta, respecto de qué elementos debería tener, a orientarlos en cómo organizarla, qué ubicar en primer lugar, a que tomen en consideración la importancia de releer la consigna, ubicando sus partes, si es que las hubiera y jerarquizándolas en la respuesta, etc.

Otra de las situaciones habituales que surge del trabajo grupal de los alumnos, tiene que ver con el supuesto implícito de que deben llegar a un acuerdo unificado de respuesta. Les resulta muy difícil al inicio comprender que esto no siempre es posible, y que, por otro lado, es positivo que no se alcance. En esos casos nuestras intervenciones tienden a que ese debate no se cierre en una respuesta unificada, o que alguna de las posiciones predomine sobre la otra, sino que en las respuestas y en la instancia de plenario, se expliciten estos desacuerdos, incluso invitando al resto del grupo extenso a tomar posición al respecto.

El **plenario general** implica un momento de puesta en común de todas aquellas situaciones que se suscitaron en el recorrido del docente grupo por grupo. Asimismo, la discusión y la síntesis en un nuevo nivel permiten reflexionar para consolidar ciertos aprendizajes.

Las intervenciones que durante ese momento llevamos a cabo, acorde a los lineamientos teóricos de nuestra propuesta pedagógica, hacen hincapié en la interacción entre los voceros de los grupos conformados. Interacción desarrollada

⁶⁴ Los alumnos manifiestan dificultades que expresan de la siguiente manera: "Cuesta más expresar con nuestras palabras lo que quiere decir el autor"; "Se me complica mucho con la redacción"; "Los ingresantes presentamos dificultades a la hora de redactar"; "Me cuesta encontrar las palabras que quiero para expresarme", etc.

a lo largo de las distintas instancias, en forma espiralada, entre cogniciones individuales y distribuidas (Salomón, 2001), que comprometió primero a los actores en el interior del grupo, y luego a los voceros en un nivel más amplio.

Se busca además de la exposición de lo trabajado durante la clase de trabajo práctico, la aparición de preguntas, dudas y debates. El docente, por su parte, devuelve la pregunta surgida en los diferentes grupos al grupo ampliado, evita la respuesta inmediata de la misma con un silencio, convoca al resto del grupo frente a la aparición de, por ejemplo, un concepto mal definido, o hace consistir una diferencia para instalar el debate sobre un tema que plantee múltiples modos de ser abordado (tal cual se hace en el recorrido de los grupos en el momento anterior).

Evaluación de los sistemas que distribuyen la cognición.

Estas intervenciones, más allá de sus diferencias, implican una dimensión política que da cuenta de la concepción que tenemos del lugar del docente en la enseñanza y de quienes son nuestros alumnos, que acorde a la concepción de inteligencia distribuida reclama la implementación de metodologías de enseñanza que la posibiliten.

En los diseños seleccionados surge un denominador común: la elaboración de respuestas colectivas como eje del trabajo con el material bibliográfico. La consigna diseñada por el docente y el proceso de elaboración de la respuesta, como la interacción con otros, el material bibliográfico y el producto escrito se constituyen en elementos de un sistema entre los que se distribuye la cognición.

Son los alumnos los que, de un modo intuitivo, perciben la significatividad del dispositivo propuesto para el proceso de alfabetización académica en el que se inician. En una encuesta administrada al finalizar la cursada del ciclo lectivo 2009⁶⁵, se les preguntó a los alumnos si habían modificado, entre otros aspectos, la relación con sus compañeros y que justificaran su respuesta. En las respuestas afirmativas, algunas de las justificaciones fueron las siguientes:

“Comencé a relacionarme con mis compañeros y me sirvió para aprender más”.

“Porque no es lo mismo leer sola y no entender o leerlo con alguien y que me explique y entre los dos ayudarnos”.

“Porque trabajamos en grupo y eso ayuda a poder comprender mejor los textos y ver otros puntos de vista. Cosa que sirve mucho para cuando tenemos que rendir”.

“Empecé a ver que (los compañeros) son una ayuda para comprender mejor”.

“La comunicación entre compañeros me sirve para resolver dudas y tener otra perspectiva respecto de los temas de la materia”.

“Porque los conceptos se fueron construyendo en forma grupal y la intervención docente consistió en guiar y clarificar y promover la integración de los contenidos”.

El docente, en este dispositivo, toma el rol de mediador. Tal como lo propone Carlino (2005), la propuesta de alfabetización académica supone un pasaje, en términos de J. Wertsch, “de la heterorregulación a la autorregulación”, que ubica al docente universitario como un facilitador de la progresiva autonomía del alumno

⁶⁵ Cabe destacar que, si bien no se trata del mismo ciclo lectivo en el que se realizaron las actividades señaladas arriba, durante el cual se realizaron actividades específicas de lectura y escritura, en los ciclos anteriores, el diseño de las clases mantenía la misma estructura.

en lo que hace a las actividades de lectura y escritura. La concepción de esta función se apoya en la consideración de la importancia de las interacciones sociales, de las cuales el docente es un actor entre otros, considerándolas como una condición esencial del aprendizaje (Wertsch, 1999).

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en 2002).
- Nogueira, Silvia (2010) (coord.) *Estrategias de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires. Biblos.
- Salomón, G. (comp) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993.)
- Wertsch, J. et al. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Proyecto *La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes* (Código 11/S021). Directora: Dra. Ana María Talak - Cátedras de Psicología I y Psicología II - Facultad de Psicología – UNLP

EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA PARA LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA GENERAL BÁSICA

Constanza Errázuriz, Liliana Fuentes

Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica

cerrazuc@uc.cl , lfuentem@uc.cl

Introducción

Todo profesor debe poseer habilidades o competencias lingüísticas necesarias para completar y hacer efectiva su idoneidad profesional. Es así, como es imprescindible que en su formación se desarrollen una serie de destrezas que posibiliten la construcción de competencias en el lenguaje, como lo son las habilidades de escritura. El logro de estas competencias, les posibilitará un desempeño profesional más efectivo en la interacción pedagógica con sus alumnos, como asimismo, con todas aquellas personas con quienes establezcan relaciones dialógicas verbales, así como también favorecer el desarrollo de las mismas en los alumnos que están formando. Lamentablemente, las evaluaciones chilenas e internacionales parecen mostrar que a nivel escolar y universitario los estudiantes poseen grandes carencias en el dominio de tan importantes destrezas.

En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo mejorar los niveles de producción de textos en los estudiantes que ingresaron el año 2010 a la carrera de Educación General Básica (PGB) de la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para esto se desarrolló una investigación-acción en la que se intervino la realidad a través de talleres a los alumnos y a sus profesores.

Con respecto a la producción de textos, la misma es vista desde un enfoque constructivo que propone la representación de construcciones mentales a través de los procesos de planificación, escritura y revisión (Flower y Hayes, 1981; Didactext, 2003). Además, en estos procesos se considera la capacidad del escritor de adaptar sus repertorios a una situación de comunicación académica. En este sentido, es importante mencionar la concepción de alfabetización académica presentada por Carlino (2005), que es considerada en esta investigación.

Fundamentación Teórica

Producción de textos

Los problemas que actualmente están enfrentando los estudiantes universitarios para escribir textos académicos son cada vez más crecientes y evidentes. Por lo tanto, ya no es posible ignorar esta situación, pues debido a estas falencias los alumnos fracasan en sus escritos y no son capaces de adaptarse a situaciones de comunicación académicas y formales (Tusón, 1991; Errázuriz, 2010: 203).

Una de las aproximaciones más relevantes en relación a la producción textual, que será considerada en esta investigación, se refiere a la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre decir el conocimiento y sobre transformar el conocimiento. En relación a estrategias de composición, seguiremos la propuesta

de Flower y Hayes (1981), según ellos, la escritura es un proceso compuesto no de etapas sino de momentos recursivos que se pueden alternar, superponer, y repetir. Por tanto, requiere una reflexión de parte del escritor en cuanto a sus conocimientos, el texto, el tema, el nivel de complejidad y el registro; pues el escritor debe seleccionar: el destinatario, el medio, el formato, el propósito y el tipo de texto que utilizará para cumplir mejor sus objetivos. Este proceso tiene tres componentes: la memoria de largo plazo; el ambiente de trabajo y la escritura misma que posee los momentos de planificación, traducción, escritura y revisión. Por último, también consideraremos el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003). Estos autores plantean que la producción de textos es un macroproceso en el que interactúan tres ámbitos: cultural, contextual e individual; que se articulan en cuatro fases estratégicas: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

Alfabetización académica

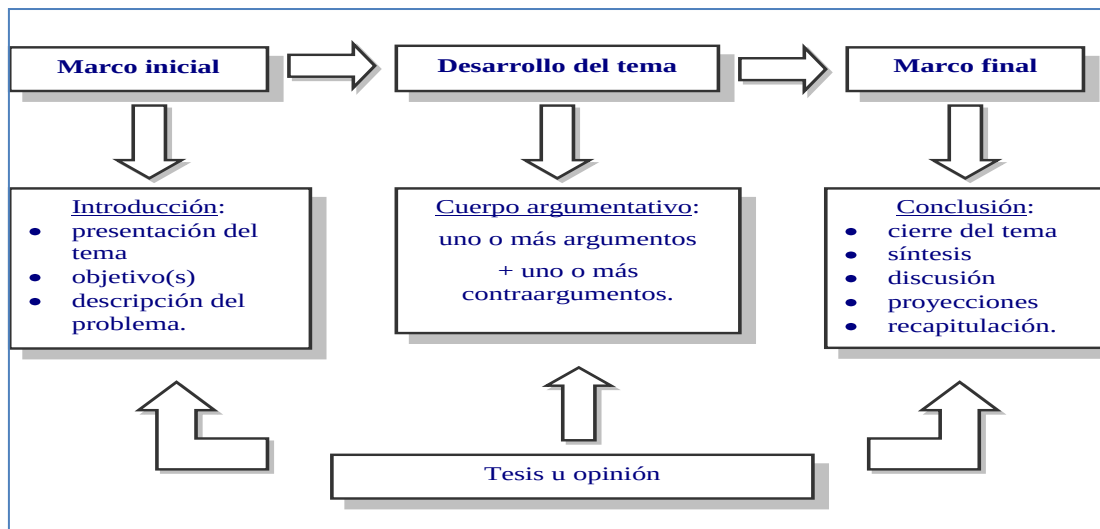
Habitualmente, durante una clase expositiva, el docente prepara material, resume, procesa información mientras el alumno es un mero receptor de conocimiento. Indudablemente, quien más aprende es el profesor (Carlino, 2005). Lo que se puede esperar de esta situación de pasividad es que, en el mejor de los casos, el alumno se instruya en forma superficial para lograr la aprobación de la asignatura. En este sentido y a partir de este problema (Carlino, 2005), se considera que debería ser labor y deber de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina, pues solo los expertos de cada área saben cómo comprender y producir textos en su disciplina. Como los estudiantes no han sido preparados para el contexto académico, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su ámbito de conocimientos. En consecuencia, es necesario desarrollar la escritura de los alumnos constantemente y en todas las cátedras del currículum - lo que en Estados Unidos se conoce como "Writing across the curriculum" o WAC (Russell, 1990)- y no solo en cursos de nivelación.

El texto argumentativo

Nuestra investigación se concentrará solo en el texto argumentativo. Ello se debe a la gran presencia que tiene este tipo de texto en la vida universitaria y profesional. Argumentar es defender una opinión con razones con el fin de convencer, por lo que su producción desarrolla el pensamiento lógico y creativo.

Ahora bien, determinar en qué consiste la argumentación no es una tarea fácil, ya que existen múltiples definiciones (Ducrot, 2001 & Plantin, 2001). Para Brockriede (1993), el argumento no es algo externo o concreto, sino un punto de vista que toma y percibe cada persona con el fin de persuadir o convencer. Por lo tanto, el argumento cae en el terreno de lo problemático.

En cuanto a la estructura argumentativa que se utilizará en esta investigación, se aplicará el esquema argumentativo global elaborado por una de las autoras (Errázuriz, sin publicar), el cual comprende de un modo más amplio los componentes de la argumentación. De este modo, se tomó la estructura tradicional constituida por una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión (Ducrot, 2001; Toulmin, 1993), y a partir de la extensión de ésta se desarrolló un esquema que permitiera integrar las distintas manifestaciones de la argumentación. El esquema es el siguiente:



Hipótesis

Las habilidades de **comprensión lectora** y **producción de textos** de los alumnos que ingresan a 1er año de Pedagogía General Básica (PGB) se pueden ver favorecidas luego de aplicar un plan de intervención.

A partir de esta mejora, es deseable pensar que es posible que los alumnos enfrenten mejor los contenidos de todo el currículum de la carrera.

Objetivos

Objetivo general: Diseñar y aplicar a los alumnos de 1er año de PGB un plan de intervención en producción de textos.

Objetivos específicos:

- Evaluar la producción de texto de los estudiantes de 1er año de PGB.
- Evaluar la producción de texto de los estudiantes de 4º año de PGB.
- Diseñar un plan de intervención para mejorar las habilidades evaluadas.
- Diseñar un plan de capacitación para los docentes de primer año.
- Aplicar el plan de intervención diseñado.
- Evaluar los logros alcanzados.

Metodología

El estudio corresponde a una investigación-acción, ya que se realizaron evaluaciones y la implementación de un plan de intervención de manera recursiva. Por otra parte, se han considerado algunos aspectos importantes desde el modelo cuasi-experimental buscando contar con grupos referenciales que no reciban la intervención. Dado que no es posible contar con un grupo control de características similares, se ha considerado como datos de referencia los resultados obtenidos en comprensión y producción, por los estudiantes de 4º año de la misma carrera.

Grupo de estudio

La unidad de estudio corresponde a 34 estudiantes que ingresaron a primer año de la carrera de Pedagogía General Básica año 2010; a los docentes que dictan asignaturas de primer año en la carrera y a 36 alumnos de 4º año que actúan como grupo de referencia. Todos ellos corresponden a sujetos que accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado.

Instrumentos

El instrumento seleccionado para evaluar producción de textos corresponde al Examen de Comunicación Escrita que es elaborado por MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile para los estudiantes que ingresan a primer año. Esta prueba fue diseñada para medir la competencia comunicativa y argumentativa a nivel escrito de los estudiantes, es decir, comprobar si son capaces de seguir una línea argumental clara y coherente en un ensayo de dos carillas. Es evaluado a través de una rúbrica que mide de 1 a 5 aspectos como: estructura, orden de ideas, redacción, tesis, argumentos y contraargumentos. A partir del puntaje 3 el texto es considerado aceptable, bajo ese es reprobado.

Resultados

Evaluación inicial

Se realizó la evaluación inicial de los estudiantes con la aplicación del instrumento. Los estudiantes de primer año rindieron las pruebas en marzo de 2010. La aplicación en 4º año se realizó en junio de 2010.

Resultados de los alumnos de 1º año

A partir de la evaluación de los ensayos a través de la rúbrica, hemos constatado que los alumnos del grupo evaluado poseen un limitado desarrollo de las competencias comunicativas de la producción escrita, especialmente para un nivel académico. De hecho, el puntaje promedio de los ensayos fue de un 2,68, de una escala de 1 a 5, donde 3 es aceptable; por tanto, podemos ver que el promedio de los puntajes obtenido por los alumnos está bajo el nivel mínimo requerido.

En este sentido, 23 estudiantes tuvieron un puntaje igual o superior a 3 y los 23 restantes tuvieron un puntaje inferior a 3, es decir, la mitad de los estudiantes no cumplen los parámetros mínimos. Por tanto, es posible comprobar que se obtuvieron dos mayorías: en los puntajes 3 y en los que obtuvieron 2; esto indica que una de las mayorías -16 alumnos, 34,78%- tiene el puntaje más bajo.

Con respecto a los aspectos evaluados por la rúbrica, el que se observa con una mayor puntuación -de 3,22- es la presencia de la tesis en el texto. Sin embargo, la totalidad de los aspectos restantes tienen un puntaje inferior a 3. Estos resultados se pueden apreciar más claramente en el siguiente gráfico:

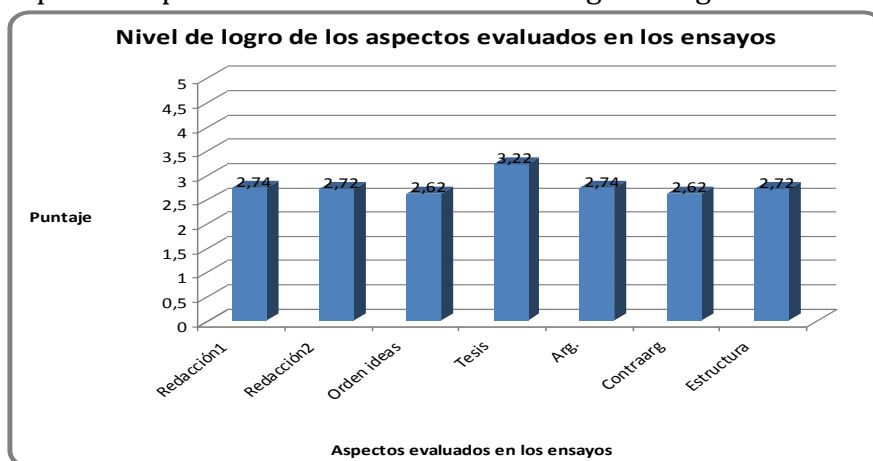


Gráfico Nº1: Promedio de puntajes obtenidos en cada aspecto evaluado.

A partir de estos resultados, es posible observar que los puntajes más bajos corresponden a orden de las ideas y contraargumentos, por lo que podemos inferir que los alumnos tienen más dificultades en estas secuencias: ideas y oponerlas.

También, se realizó una comparación entre los puntajes más altos y más bajos obtenidos en el Examen de Comunicación Escrita y los puntajes de ingreso de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Así, es posible comprobar que los puntajes del examen muestran una relación directa con de la PSU, pues quienes tuvieron un buen desempeño, alcanzaron un puntaje mayor en la PSU.

Comparación 1º y 4º año

A partir de los puntajes obtenidos en la elaboración del ensayo, se obtuvo un promedio para cada grupo que correspondió a 2,68 para primer año y 3,76 para cuarto año. Aquí se presenta una diferencia importante en ambos grupos, de 1,08 puntos, de un máximo de 5, en que los alumnos de 4º año presentan un promedio superior a los de 1º. Esta diferencia era esperable. Al parecer, la capacidad de producción de un ensayo mejora a través del currículum.

Plan de intervención en producción de textos

La intervención para mejorar la producción en los estudiantes universitarios se centró en la necesidad de abordar el desarrollo de esta competencia de manera transversal en el currículum. Por este motivo se pensó en trabajar fuertemente con los docentes que hacen clases en primer año, con el fin de orientar algunas tareas a la producción de textos monitoreada en los cursos.

En cuanto a la tutoría que se llevó a cabo con cada profesor, fue fundamental transmitirles la concepción de alfabetización académica como una forma de trabajar los contenidos de cada asignatura.

De manera sintética, los tópicos trabajados durante la intervención fueron:

- Modelos de producción textual y estrategias de metacognición.
- Etapas de la producción.
- Proceso de planificación de la escritura: pautas de planificación.
- El texto argumentativo: formulación de la tesis y los tipos de argumentos.
- Producto de la comprensión: organizadores gráficos, mapas conceptuales, afiches, resúmenes, informes, ensayos, debates, etc.

Según este enfoque, es necesario que el docente tenga claro que debe modelar el análisis de textos y la escritura de modo grupal en sus clases. Así, se destacó la necesidad de hacer un seguimiento del proceso de producción de textos de los alumnos y presentarles modelos del texto que se pretende escribir. Asimismo, debe comunicar con claridad el propósito del escrito y los criterios que utilizará para evaluarlo. Por último, en cuanto al objetivo de la producción, es importante que tenga sentido para el alumno y sea útil como medio de comunicación de ideas, articulación de conocimientos y construcción de aprendizajes.

Con respecto al plan de intervención dirigido a los alumnos, durante el segundo semestre de 2010 se implementaron talleres sobre producción de textos, en el marco de un curso inscrito como un optativo de profundización. Se contó con la presencia de 20 alumnos que accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado. En estos talleres se desarrollaron las mismas estrategias y

metodologías trabajadas con los docentes de primer año. Es decir, se aplicaron las fases de la producción de textos, realizando el debido seguimiento de la escritura de los textos y comunicando claramente los criterios de evaluación. También, en estos talleres se buscó formar monitores en estas destrezas que guiaran a pequeños grupos que requirieran de mayor apoyo. La idea fue que los talleres para los estudiantes fueran una instancia para ejercitar el trabajo que los docentes de primer año ya ejecutaban en sus cátedras. Asimismo, la producción de textos, era motivada a partir de la lectura y reflexión sobre un texto (Van Dijk & Kintsch, 1983). En consecuencia, es posible observar que las habilidades de escritura no eran trabajadas de modo aislado, sino que se abordaban como un proceso circular, donde eran motivadas por lecturas previas y; además, la escritura tenía sentido porque se constituía en una herramienta de aprendizaje.

Evaluación post-test

Luego de terminado el plan de intervención, se aplicó al final del segundo semestre a los estudiantes de primer año -que aceptaron participar- el examen de comunicación escrita. Sus resultados son presentados en el siguiente gráfico, junto a la evaluación final y a los resultados de los estudiantes de cuarto año:

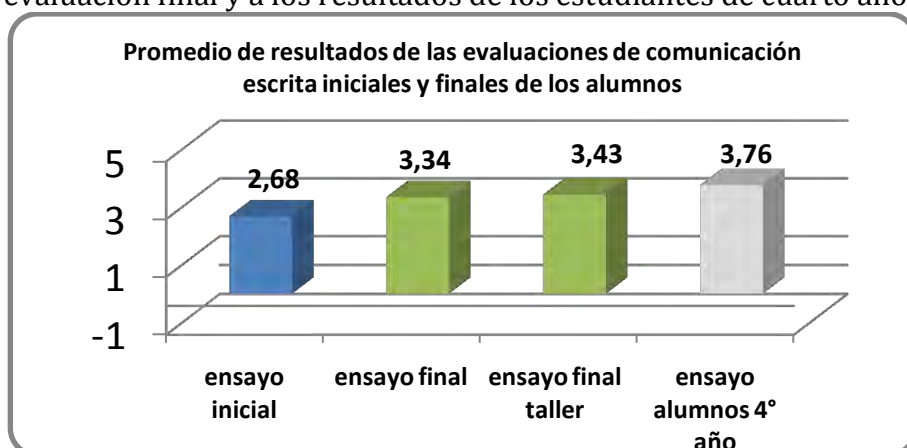


Gráfico N°2: Promedio de los resultados iniciales y finales de los alumnos de 1º y 4º año.

Los resultados muestran rendimientos mayores en los ensayos finales, especialmente de los alumnos que participaron en el taller. Es importante mencionar que el rendimiento de los estudiantes de cuarto año aparece aún superior a los alumnos intervenidos, incluso a los del taller.

Al profundizar en las habilidades contempladas en la rúbrica para evaluar el examen, es posible identificar qué aspectos aparecen con mejores resultados. Esto se presenta en la siguiente tabla:

Aspectos evaluados	Evaluación inicial 1º	Evaluación final 1º	Evaluación final taller	Evaluación 4º
Redacción 1	2,73	3,03	3,13	3,76
Redacción 2	2,71	3,13	3,20	3,77
Orden ideas	2,60	3,13	3,13	4
Tesis	3,21	3,32	3,40	4,06
Argumentos	2,73	3,42	3,53	3,91
Contraargumentos	2,60	3,10	3,27	4,26
Estructura	2,71	3,10	3,27	3,7

Tabla N°1: Cuadro comparativo de los aspectos evaluados en los ensayos iniciales y finales.

Los aspectos más débiles en la evaluación final fueron: redacción 1, estructura y contraargumentos. Por el contrario, el aspecto más fuerte en la evaluación final siguió siendo la tesis y se sumó la presencia de argumentos.

Conclusiones y proyecciones

A partir de los resultados de la investigación, teniendo en cuenta especialmente las actividades realizadas con alumnos y docentes, el equipo de investigación considera relevantes los logros alcanzados en ambos. La investigación no solo permitió mejorar los rendimientos de los estudiantes, sino también favoreció la reflexión por parte de los académicos para generar la necesidad de abordar la alfabetización académica de forma transversal en todas las asignaturas del currículum de formación de profesores y, de esta manera, instalar competencias que se consideran fundamentales para el trabajo de un futuro profesor.

Dentro de las dificultades encontradas, se destaca la dificultad para motivar la participación de los docentes. Este trabajo fue difícil de realizar, especialmente por la falta de tiempo. Se hicieron esfuerzos por encontrar los espacios en los cuales los docentes pudieran disponer de los mismos para ser asesorados. Algunos docentes también se mostraron resistentes a participar porque tenían realizadas sus planificaciones o consideraban que esto correspondía al área de lenguaje. No obstante, se observó una actitud favorable que se debe aprovechar para continuar el trabajo realizado.

También, aparece como importante mantener las evaluaciones diagnósticas a los estudiantes que ingresan. Esto permite establecer los niveles de referencia para cualquier plan de intervención en nivelación de competencias de lenguaje.

Una idea que también fue expresada por los docentes, es que existe acuerdo en considerar relevante el apoyo constante de todos los docentes en el desarrollo de estas habilidades con actividades fuertemente centradas en el trabajo del alumno, a través de talleres, lecturas dirigidas, monitoreo de la escritura, debates, elaboración de organizadores gráficos, informes y ensayos. Así, es importante aunar criterios en las actividades solicitadas, para obtener logros comunes.

Por último, a partir de las cifras ya expuestas, se puede señalar que las conductas de entrada en producción de textos de los estudiantes que ingresan a la carrera de PGB son deficientes, pues un 50% de ellos obtuvieron resultados bajo los niveles mínimos. Por consiguiente, se hace imperativo tomar medidas al respecto y elaborar un plan permanente que aborde estas debilidades y que introduzca a los jóvenes al mundo letrado académico. Es fundamental que los estudiantes de educación desarrollen estas competencias para que en el futuro puedan aplicarlas con sus alumnos y lograr así aprendizajes de calidad, ya que el nivel de logro en las competencias comunicativas es un importante predictor del desempeño escolar (Villalón, 2008), pues son habilidades transversales y relevantes para todas las áreas en el aprendizaje y construcción de conocimientos.

Referencias bibliográficas:

- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. London: Lawrence-Erlbaum.
- Brockriede, W. (1993). "¿Dónde hay un argumento?", en Seminario Internacional: *Lógica Informal y Teoría de la Argumentación*. Santiago: Universidad Andrés Bello.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Didactext (Grupo). (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 15, pp. 77-104.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, C. (2010). "Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles". En *Revista de Humanidades*, N° 21, pp. 183 – 205.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". En *College composition and communication*, 31, pp. 132-149
- Fuentes, L. (2006) "Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios". En *Estudios Sobre Educación*, 10, pp. 121-136.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Russell, D. (1990). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". En *College English*, 52, pp. 52-73.
- Toulmin, S. (1993). "La estructura del argumento". En Seminario Internacional: *Lógica Informal y Teoría de la Argumentación*. Santiago: Universidad Andrés Bello.
- Tusón, A. (1991). "Las marcas de la oralidad en la escritura". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 14-19.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.

EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE ESCRITURA

José Luis Contreras Páez

Universidad de Los Andes

jlcontreras@uandes.cl

Introducción

En 2005, la Universidad de los Andes incorporó el Programa de Bachillerato a su oferta académica, con la intención de apoyar el discernimiento vocacional de los estudiantes y su posterior incorporación a las carreras de su preferencia. En este contexto, en la malla curricular se incluyó la asignatura de Expresión Oral y Escrita. Como es habitual y con el propósito de revisar la efectividad, validez, pertinencia y actualización, las autoridades de Bachillerato desarrollaron una “Jornada de Análisis y Planificación” en septiembre de 2009; entre las conclusiones que fueron enviadas a rectoría y con la ratificación de ésta se inició el estudio de la reformulación del Programa. Entre otros ajustes, se concluyó que es un aporte cada vez más relevante para los alumnos el potenciamiento de sus habilidades comunicativas: que entiendan mejor lo que leen y comuniquen con mayor efectividad las ideas, en forma oral y escrita. Esto llevó a introducir mejoras sucesivas, hasta llegar a la versión actual de los cursos que, por cierto, seguirán siendo ajustados.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer la evolución por parte del Programa de Bachillerato de la Universidad de los Andes, desde 2005 hasta hoy, en cuanto a la búsqueda de programas de estudio y metodologías que contribuyan efectivamente a la adquisición de competencias comunicacionales escritas por parte de sus estudiantes.

Método y resultados

En la malla inicial de Bachillerato en 2005, ya se consideraba la asignatura de Expresión Oral y Escrita, bimestral (9 semanas), con 63 horas (5 semanales más 2 de ayudantía). En 2009, se dividió expresión oral de escrita y ambas se impartieron anualmente, con una hora de cátedra y una de ayudantía cada semana, sumando 72 horas totales.

A partir de la Jornada de Análisis y Planificación de septiembre de 2009, se incorporó un nuevo equipo de profesores a cargo de la asignatura y se trabajó en los ajustes. Los principales cambios para 2010 estuvieron centrados en la evolución del enfoque, desde la expresión centrada en el emisor, a la comunicación con foco en el receptor. Se dividió la asignatura por habilidad, concentrando el primer semestre en escritura y el segundo en oralidad, a partir de la constatación de que los egresados de educación secundaria manifiestan mayor cantidad y profundidad de falencias en escritura, por lo que durante el segundo semestre, con la asignatura ya cursada, se seguiría reforzando la redacción. En ambos casos, se intensificó la metodología de taller basada en el trabajo de los estudiantes muy por

sobre la exposición del docente. Considerando que cada curso tenía aproximadamente 50 a 55 estudiantes, en la mayoría de las clases participaban el profesor titular y el ayudante (también profesor), con lo que se lograba monitorear y apoyar el trabajo de dicha cantidad de alumnos. La carga de trabajo semanal de los estudiantes era de cinco horas: dos en clase, una de ayudantía y dos fuera del aula.

Se focalizaron las actividades hacia los géneros discursivos de uso frecuente en los primeros años de universidad (mails, cartas, informes y ensayos) y se buscó la integración real y explícita con las demás asignaturas de Bachillerato: los géneros escogidos, las temáticas abordadas y el corpus de estudio surgieron del trabajo colaborativo.

En cuanto al equipo de trabajo, se incorporó la figura de un profesor-coordinador y se buscó la especialización: los docentes a cargo de Comunicación Escrita no fueron los mismos que los de Comunicación Oral. Mientras para este último se privilegió a buenos oradores que permitieran el modelamiento por parte de los estudiantes, para el primero se escogió especialistas en redacción. El equipo para ambos semestres estuvo liderado por la misma persona, a cargo también de las modificaciones en los programas de estudio. Junto a otra profesora del equipo, cursaron el Diplomado en Alfabetización Académica impartido por la Universidad Católica, programa de perfeccionamiento que permite una nueva mirada para el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes.

Pese a que en años anteriores, a los alumnos se les aplicaba un diagnóstico para conocer sus habilidades de entrada, era una medición solo cualitativa general que no se volvía a abordar durante el proceso. En este caso, se creó un nuevo instrumento, que fue trabajado cualitativa y cuantitativamente y se volvió a aplicar al terminar el semestre, para medir la evolución efectiva de cada estudiante.

Durante el segundo semestre, se implementó Comunicación Oral, buscando el equilibrio entre el pensamiento lógico y la exposición clara y atractiva de la información. Cada sección se dividió en dos grupos para potenciar más aún el carácter de taller de la asignatura. Las presentaciones (en equipo e individuales) fueron grabadas en video para trabajar sobre las fortalezas y debilidades reales y actuales de cada estudiante. Por cierto, la preparación de los materiales para las exposiciones permitía seguir reforzando y puliendo la redacción.

En la búsqueda del mejoramiento continuo, mientras se impartía la asignatura de Comunicación Oral, durante el segundo semestre, se trabajaba en detectar los ajustes necesarios para Comunicación Escrita de 2011, en concordancia con el estudio de las reformulaciones propuestas a rectoría. Este proceso implicó una serie de reuniones con las facultades de destino, con los profesores de primer año de las carreras y con estudiantes de primero y segundo; el objetivo era conocer los requerimientos de quienes van a recibir a los bachilleres y las principales dificultades que tuvieron los mismos alumnos para integrarse a sus planes de estudio. Los resultados presentaron con nitidez la necesidad de reforzar principalmente los hábitos de estudio, por una parte, y las habilidades para comunicar lo que entienden y proponen, por otra. El segundo desafío es claramente materia específica de este equipo profesional.

Uno de los ajustes generales más relevantes fue que a la oferta de Bachillerato en Ciencias y en Humanidades se agregó una tercera alternativa en Economía y Sociedad. Como resultado obtuvimos tres programas claramente diferenciados y enfocados a las carreras específicas que los estudiantes buscan y que, además, les permiten adelantar entre cuatro y seis asignaturas reconocidas en las mallas curriculares de destino. Esta oferta ajustada produjo un aumento del 58% de las matrículas, pasando de 195 estudiantes totales en 2010 a 308 en 2011.

En este contexto, los nuevos ajustes a Comunicación Escrita para el primer semestre de este año implicaron dividir cada sección de aproximadamente 50 estudiantes en dos grupos de 25, para facilitar el trabajo de taller en el aula, a partir del buen resultado obtenido en Comunicación Oral. Esto permitió suprimir la presencia del profesor ayudante en las horas de cátedra y eliminar la ayudantía, por lo que se ajustó la distribución de las 5 horas de dedicación mínima semanal que requiere esta asignatura (3 créditos): dos horas de cátedra más tres de trabajo fuera del aula.

En cuanto a los aprendizajes esperados, se cambió el “producto final”, pasando de géneros discursivos concretos a secuencias textuales, “insumos” que permitirán a los estudiantes potenciar el carácter epistémico de la escritura, comprender mejor todos los géneros a los que se enfrenten y producir de manera más exhaustiva, cuando corresponda. Así, actualmente las habilidades que deben desarrollar son describir, definir y defender con argumentos adecuados sus posiciones personales.

Por otra parte, se potenció la integración con otras asignaturas, buscando la aprehensión unificada por parte de los estudiantes. Solo a modo de ejemplo, se puede mencionar que cursan en paralelo un taller de pensamiento crítico en que redactan ensayos, aplicando los avances de ambas asignaturas; o que el mismo manual analizado durante el semestre en Historia de la Cultura, se trabaja en Comunicación Escrita, para potenciar su comprensión.

En cuanto a los materiales didácticos, se incorporó el uso de un manual de ejercicios como sustento estable del trabajo individual, para ejercitar y reforzar cada semana, tanto en la clase como fuera de ella; se creó una rúbrica para la calificación del diagnóstico que también se empleará con ocasión del examen final y, desagregada, para cada evaluación parcial, potenciando en cada estudiante la responsabilidad por su propio proceso. Se ha puesto énfasis en el uso de material estandarizado para todas las secciones y su publicación oportuna a través de la plataforma Moodle.

Por último, cabe mencionar que se ha explicitado el énfasis en los elementos globales que marcan la pertinencia y calidad de un texto, por sobre las particularidades que, pese a su fácil identificación, inducen a la corrección solo superficial por parte de los estudiantes.

Conclusiones

En los Programas de Bachillerato de la Universidad de los Andes, existe clara conciencia de la importancia del desarrollo de las habilidades de comunicación de los estudiantes, puesto que se trata de una herramienta que les permitirá

integrarse al ambiente académico y disciplinar, primero, y luego, traspasar sus planteamientos y aportes cuando sean profesionales consolidados.

Consecuentemente, el área ha sido potenciada, lo que implica cuatro profesores, de los cuales tres atienden los 6 cursos (12 grupos) y una profesora se dedica exclusivamente a la corrección de los trabajos, lo que permite uniformar la aplicación de los criterios para calificar. Uno de los profesores coordina el equipo de Comunicación Escrita y el de Oral, conformado por distintos especialistas. El coordinador mantiene contacto permanente con cada profesor para monitorear los avances particulares, y se reúnen formalmente una vez al mes.

Los aprendizajes esperados son concretos y manifiestan un claro carácter propedéutico para el ingreso de los estudiantes a sus carreras de destino y sus consecuentes saberes disciplinares: describir, definir y argumentar una postura personal. Metodológicamente, la estrategia ha sido fruto del trabajo colaborativo, por lo que el programa, los instrumentos de evaluación, los materiales didácticos, la plataforma tecnológica y todos los elementos involucrados en el proceso son los mismos, asegurando la homogeneidad en la implementación.

Para medir los avances, pero principalmente para guiarlos y permitir el proceso consciente de cada estudiante, se han creado rúbricas que permiten determinar el grado de logro en el diagnóstico (la misma que se usará con ocasión del examen final) y en cada una de las evaluaciones parciales (desagregaciones de la anterior). Estas rúbricas han sido publicadas previamente a través de Moodle y analizadas en clases, por lo que constituyen una herramienta de trabajo y estudio. Después de cada evaluación, los estudiantes deben preparar un reporte, detallando sus fortalezas, debilidades, avance con respecto a la anterior y plan de acción para superar las falencias.

Que el instrumento de diagnóstico sea equivalente al examen final en extensión, dificultad, tipo de estímulo, rúbrica de calificación y demás aspectos, asegura consistencia, transparencia plena del proceso ante los estudiantes y permite comparar la situación al inicio y final del curso, determinando logros y brechas reales.

El proceso de mejora continua implica una serie de desafíos, entre los que se contempla afinar las rúbricas y mejorar las guías de trabajo; también es central medir la carga de dedicación efectiva que se requiere por parte de los alumnos, teniendo a la vista la cantidad de créditos de la asignatura. Un aspecto fundamental consiste en la preparación (durante el segundo semestre de este año) de un manual propio para 2012, lo que implicará un itinerario ajustado a las fortalezas y debilidades que la realidad de los estudiantes de Bachillerato ha demostrado.

También se contempla preparar corpus de textos reales de los campos disciplinares a los cuales accederán los alumnos de cada Bachillerato, a modo de material de análisis, y la incorporación de profesores de otras asignaturas en la estrategia, para guiar el modelamiento, en cuanto a la generación de textos, tanto de docencia como propios de la disciplina. Esta participación permitirá, además, verificar el carácter epistémico de los procesos de escritura, en profesionales - profesores con quienes los estudiantes tienen contacto permanente.

Bibliografía

- Carlino, P. (2010) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (coord.) (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académico* Barcelona: Grao.
- Moyano, E. (2007) "Enseñanza de habilidades discursivas en español en el contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF", en Revista *Signos*, 40 (65), pp. 573-608.
- Universidad de los Andes, archivos oficiales, Programas de Bachillerato.

EXPERIENCIAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Robert Gascón Bahamondes

Universidad de Tarapacá

rgasconb@uta.cl

Introducción

La investigación-acción en didáctica intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la comprensión no es un fin en sí misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. Esta orientación praxeológica se refunde con la aspiración de un saber que, originado en el análisis de la práctica, revierta en ella para darle sentido. Existe una relación entre la teoría y la práctica como componentes de una misma actividad que es la de enseñar y aprender (Camps, 2001: 10-11).

Diversos autores, entre ellos Chevallard (1991: 14-15) y Camps (2001: 8), se refieren a este proceso como *transposición didáctica* o *sistema didáctico* respectivamente, a través del cual se conjugan una serie de elementos que no pueden considerarse aisladamente. Este proceso, en el que intervienen el profesor, el estudiante y el contenido susceptible de ser enseñado y aprendido, debe considerarse a partir de la complejidad de relaciones que se establecen entre ellos y cuyo objetivo radica en elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada y mejorarla. Y como no es posible dar por sabido los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo en estas dos materias para que los estudiantes puedan desarrollarlas. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller 1996, en Carlino, 2007).

De este modo, se pone en juego el rol del *docente inclusivo*, el cual debe facilitar la participación de sus estudiantes en la comunidad discursiva de la disciplina que imparte. En consideración con los lineamientos de Coll y Solé (1992: 332), la reconceptualización de los procesos interactivos entre el profesor y el alumno pone de relieve que, lejos de constituir un esquema lineal, el proceso descrito sigue de forma más o menos automática un determinado resultado de aprendizaje y la *influencia educativa* del profesor se establece a través de un proceso mucho más complejo. Por una parte, se encuentra la *actividad constructiva* del alumno como factor determinante de la interacción; por otra, la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes en el aula. De este modo entendido, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser descrito como una instancia continua de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.

La serie de conceptos precedentes pueden ser útiles para entender cómo la interacción entre adultos con distintos conocimientos contribuye a la adquisición de capacidades cognitivas especializadas en los aspirantes a nuevas comunidades de práctica: el conocedor de una herramienta cultural comparte con los inexpertos su saber-hacer, explicándolo, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos imperfectos de los recién llegados (Chevallard, 1991; Carlino, 2007). Finalmente, Gardner (2000: 154), parafraseando a Lee Shulman, sostiene que los formadores de enseñantes deben ayudar a sus estudiantes a adquirir el conocimiento pedagógico para que lo empleen con normalidad en sus futuras actividades docentes.

Metodología de la investigación

I. De la exploración

La metodología empleada se inspira en la investigación-acción y encuentra su sustento en las fases de exploración, planificación, experimentación y sistematización de experiencias y conocimientos realizadas durante el periodo comprendido entre los años 2008, 2009 y 2010 en los cuales dicté el curso Comprensión y Producción Lingüística; y se desarrolla en una situación natural de enseñanza y aprendizaje

1.1. El propósito de la investigación. En esta investigación surgen de manera inicial algunas preguntas necesarias para comenzar la reflexión: ¿Cómo derivar de un programa de estudio con énfasis en la teoría a otro en el que la teoría y la práctica se amalgamen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos del curso?, ¿De qué modo se puede acercar a los estudiantes a contenidos teóricos de lectura y escritura en la práctica?

1.2. Antecedentes de la práctica del profesor investigador.

La experiencia como profesor de aula universitaria y mi vinculación con la enseñanza en el ciclo medio me permite observar una serie de requerimientos relacionados con lo que se debe enseñar en la escuela media según los programas de estudio planteadas por el Ministerio de Educación y la preparación teórica recibida por los estudiantes en la universidad en la que se precisa un mayor acercamiento con la práctica.

El estudio de la teoría y de las investigaciones en el área de la lectura y la escritura. Para abordar este desafío he realizado una extensa documentación bibliográfica durante mi quehacer docente, tanto en la escuela media como en el aula universitaria.

En esta línea, desarrollé un largo estudio (2008-2011) sobre *La comprensión lectora en contextos académicos*, tema de mi tesis de magíster en Ciencias de la Comunicación. Además, en mi calidad de Profesor Guía de Tesis he orientado a mis estudiantes en temas relacionados como el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura del discurso narrativo y la mediación del docente en el aula; el diseño y aplicación de una propuesta de intervención educativa para la enseñanza y aprendizaje de la idea principal de textos expositivos en el aula. Y como profesor de PSU (Prueba de Selección Universitaria).

II. Fase de planificación

La idea de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura sobre la base de un contenido teórico vehiculado en el aula surge de la necesidad de generar la inserción de los estudiantes en la cultura académica de la cual aspiran a ser parte.

La razón fundamental que me impulsa a todo ello, tiene su sustento en lo que señala Carlino (2007) cuando asegura que los estudiantes carecen de conocimientos específicos sobre los textos y las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar. En virtud de lo señalado, las actividades giran en torno de dos aspectos divergentes pero a la vez interrelacionados:

El propósito *conceptual-instruccional* pretende generar la inclusión a la comunidad discursiva de los estudiantes a partir del entendimiento de ciertos conceptos fundamentales desarrollados por la teoría y replicados durante la praxis en el aula. El propósito *conceptual-instrumental* se vincula con que los estudiantes sean capaces de establecer la relación existente entre la teoría y la práctica para propiciar aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo que puedan ser replicados durante su quehacer profesional.

III. Fase de experimentación y sistematización de experiencias y conocimientos

El planteamiento inicial de las actividades que describo y desarrollo durante el curso se sustentan en tres situaciones didáctico-metodológicas sobre la lectura y la escritura:

1. El objeto de la investigación se concreta en el desarrollo del contenido teórico a partir de la “lectura conjunta” (Solé, 2002) y la “zona de desarrollo próximo entre el profesor-estudiante y entre pares” (van der Veer, 2000).
2. El diseño de los instrumentos de *mediación* tiene su origen en el concepto de *andamiaje*, pues propiciaría el paso desde la heterorregulación que hace referencia a un proceso o actividad dirigido desde fuera a la autorregulación (Coll y Solé, 1992; Cazdem, 1991).
3. La orientación de las actividades desde la heterorregulación a la autorregulación planificadas intentan propiciar el paso del saber sabido, al saber enseñado, y en consecuencia, al saber aprendido (Chevallard, 1991).

Las actividades vehiculadas en el aula se separan en tres fases interrelacionadas:

Acercamiento a la Teoría Macroestructural: microestructura y macroestructura. En esta primera fase, expuse a los estudiantes a la teoría Macroestructural durante sesiones de clases dos veces a la semana. En ellas, mediante la lectura conjunta y el modelamiento, analizamos sus conceptos fundamentales y remitimos su aplicación en el análisis de textos, inicialmente sencillos.

Generalmente en las primeras sesiones de clases, ninguno de los estudiantes verbaliza una explicación cabal del proceso de comprensión. Esta situación detectada durante el modelamiento de la aplicación de ambas nociones la soluciono asociándolas a otros conceptos y operaciones que los estudiantes desconocen, tales como una noción operacional de proposiciones, el procedimiento del análisis proposicional, la progresión temática (la dicotomía tema-remata) y la recuperación de nociones gramaticales de los cursos iniciales.

Luego de algunas sesiones de clases, los enfrento a los estudiantes a un Taller de desarrollo grupal en el cual deben procesar la información de tres textos sin título, según el constante modelamiento. La articulación del Taller requería de los estudiantes acceder a mayores índices de recuperación de la memoria, los cuales a su vez implicaban abstracciones más complejas no vehiculadas en el aula, pero que bien pueden ser inferidas. Esencialmente deben señalar que al manipular la microestructura, cada párrafo del texto giraba en torno de una(s) macroproposiciones globales que se pueden refundir en una de mayor nivel de abstracción, es decir, el tema del texto (su título).

Anexo a las sesiones de clases, y siguiendo las indicaciones de Carlino (2007) cuando señala que lo vehiculado en el aula debe condecirse con las lecturas personales de bibliografía asignadas a los estudiantes, los estudiantes deben leer para su prueba de cátedra, cuya modalidad comprende un ítem de ensayo y otro ítem de aplicación, las siguientes fuentes: *Teoría: Parodi, Giovanni (2003) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso (págs. 23-80); Práctica: Alonso Tapia, Jesús (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Revista de Educación (Extraordinario número 1, págs. 63-93).*

Metacognición de los procesos implicados en el análisis textual. En esta fase mi interés se centra en hacer conscientes a los estudiantes de los procesos desplegados por ellos cuando comprenden un texto. En este aspecto sigo a García Madruga *et al.* (1999) y Luque *et al.* (1999) cuando señalan que la teoría considera que las macrorreglas se asocian a procesos de inferencia y permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto en cuanto describen los mismos hechos desde un punto de vista más global, proceso que también es referido por autores como Sánchez Miguel (1997: 93-95 y 1998: 51-52), Solé (2002: 126-129), Parodi (2003: 55-56) y Alonso Tapia (2005: 74-76).

Los estudiantes palpan que el procedimiento mediante el cual operan las macrorreglas resulta de procesos inferenciales complejos que se apoyan en los conocimientos previos del lector, en el entramado del texto mediante el reconocimiento de palabras clave, de conceptos supraordenados, y de ser capaces de reconstruir la información relevante del texto a partir del conjunto de todo ello. En este punto de proceso surge el concepto de lectura y escritura como procesos epistémicos, toda vez que, luego de que en la lectura y la reescritura de su contenido se generaron nuevos aprendizajes.

A partir de este nuevo contenido teórico vehiculado en el aula, expongo a los estudiantes análisis y aplicación de las macrorreglas durante sesiones de clases

dos veces a la semana. En ellas, mediante la lectura conjunta y el modelamiento, analizamos sus conceptos fundamentales y buscamos su aplicación en el análisis de textos, inicialmente sencillos hasta otros de mayor complejidad.

Esta etapa concluye con un Taller en el aula en el cual los estudiantes además de generar todo el análisis proposicional de la microestructura e identificar las macroproposiciones globales del texto, deben señalar qué macrorreglas intervienen en su identificación.

Vinculación de la consigna de lectura y escritura con las nociones de idea(s) principal(es) y tema del texto. Ambas nociones, aplicadas a este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, permitirían a los estudiantes resolver la identificación de la *idea principal* y su distinción *con el tema del texto* para dar solución a consignas de lectura y escritura de acuerdo a propósitos de lectura específicos. La vinculación de la idea principal y el tema del texto a los procedimientos anteriores se sustenta, en mi experiencia, entre la escuela media y la universidad.

El planteamiento de este requerimiento lo resuelvo con un nuevo contenido teórico vehiculado en el aula desde una perspectiva didáctico-metodológica, considerando previamente sus diversas conceptualizaciones. Para ello consulté estudios de Baumann (1985), Carriedo y Alonso (1991), Cunningham y Moore (1990), van Dijk (1983), Solé (2002), Vidal-Abarca (1990) y Bernardez (1982). Durante algunas sesiones de clases desarrollo en el aula las diferencias entre ambas nociones y la importancia que posee para el maestro de aula tenerlas muy claras y definidas.

Sólo luego de estas indicaciones asocio la noción de macroproposición global a la de tema del texto o de idea principal indistintamente, cuando éste sólo contiene un párrafo (sin olvidar que un párrafo siempre gira en torno de una idea fuerza y las demás pueden ser secundarias o accesorias). O de lo contrario, si el texto contiene varios párrafos, de cada uno de ellos han de derivarse unas macroproposiciones globales, es decir, unas ideas principales que han de refundirse en una de mayor nivel de abstracción, es decir, el tema del texto.

En una siguiente sesión, los estudiantes desarrollan dos Talleres, uno de orden de lectura teórica y el otro de carácter práctico. En el primero resuelven un cuestionario luego de la lectura del artículo titulado “El confuso mundo de la idea principal”, Cunningham y Moore (1990). En el segundo, los estudiantes deben resolver un caso práctico. La articulación del Taller distribuye el proceso de análisis del texto en las fases de la lectura (Solé, 2002) y persigue que los estudiantes conozcan de primera fuente los procesos que deben replicar en el aula cuando deseen propiciar aprendizajes de lectura en sus estudios y que dichos procesos pueden ser vehiculados a partir de lo que han aprendido en el curso (la activación del conocimiento previo, el procesamiento estratégico del texto, la identificación de la idea principal, el tema del texto y la elaboración del resumen).

Conclusiones

Muchos son los autores y las investigaciones que mencionan en sus estudios las nociones de microestructura y macroestructura. La relevancia de su enseñanza y aprendizaje en contextos académicos, particularmente la lectura y la escritura en la formación de expertos de la lengua materna permite comprender el universo de posibilidades didácticas y metodológicas que se asocian a ellas. En este caso en particular, la enseñanza de la lectura y la escritura para identificar la idea principal, diferenciarla del tema del texto a través de una serie de procesos inferenciales propiciados por operadores cognitivos de proyección del conocimiento durante la actividad interpretativa.

Por un lado, se generan aprendizajes conceptuales-instruccionales a través de los cuales los estudiantes aprenden un contenido teórico vehiculado en el aula, a la vez que ocurre un proceso de alfabetización académica que los incluye en una comunidad discursiva de expertos. Se espera que los estudiantes repliquen dichos aprendizajes incorporándolos a su quehacer profesional como aprendizajes conceptuales-instruccionales, es decir, como herramientas del conocimiento que al transponerlos al aula media les permitan resolver problemas reales en contextos reales de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.

En este estado actual del curso, algunos alcances de la investigación-acción se vinculan con:

- La reformulación del *Programa de estudio de Comprensión y Producción Lingüística*, en el cual se han reorganizado los contenidos, se han replanteado las competencias en el saber hacer y se ha incluido nueva bibliografía no contemplaba inicialmente en el curso.
- Se hace necesario que los estudiantes desarrollen en mayor grado sus competencias gramaticales para propiciar un mejor procesamiento del texto a nivel superficial. Durante el análisis proposicional presentan grandes dificultades con reconocimiento del referente, de la predicación, de la conjugación de los verbos, de la función de los pronombres, etc.
- También resulta importante establecer que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura no se puede lograr en un único ciclo ni en una sola asignatura, sino que es un proceso complejo, transversal a todo el currículo académico, por lo tanto debe ser abordado en todas las disciplinas científicas por los profesores que dictan los cursos y no sólo por los profesores del área de la lengua materna.

Bibliografía

- Alonso, J. (2005) "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". En *Revista de Educación*. Madrid. Pp. 63 – 93.
- Baumann, J. (1985) "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". En *Revista Infancia y Aprendizaje* Nº 31 – 32, pp. 89-105.
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. España: Graó.
- Carlino, P. (2007) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carriedo, N, y Alonso, J. (1991) "Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica". En *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. Nº 9. Pp. 97-108.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. y Solé, I. (1992) "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial. Capítulo 17. Pp. 315-333.
- Cunningham, J.W. y D.W. Moore (1990). "El confuso mundo de la idea principal". En J.F. Baumann (ed.). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* Madrid: Visor distribuciones. Pp. 13-28
- García, J. et al. (1999) "Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: aspectos evolutivos". En García, Juan; Elosúa, Ma. Rosa et al., *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós. Pp. 97-129.
- Gardner, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires: Paidós.
- Luque, J. et al., (1999) "La construcción de la representación semántica de los textos". En García, Juan; Elosúa, Ma. Rosa et al., *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós. Pp. 55-96
- Parodi, Giovanni (2003). *Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. (2da. Edición).
- Sánchez, E. (1997) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Argentina: Aula XXI, Santillana.
- (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Solé, I. (2002) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van der Ver, René (2000) "Estructura y desarrollo. Reflexiones de Vigotsky". En Tryphon, A. y Vonèche, J. (Comp.) *Piaget-Vygotsky: la génesis del pensamiento*. Argentina: Paidós. Pp. 65-80
- Van Dijk, T. (1988) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno.
- (1996) *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós (3ra. Reimpresión).
- Vidal-Abarca, E. (1990) "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos". En *Revista Infancia y Aprendizaje* Nº 49, pp. 53-71.

EXPLICAR Y JUSTIFICAR EN LA UNIVERSIDAD. LOS ALUMNOS DE BIOLOGÍA COMO CASO DE ANÁLISIS

Aníbal R. Bar, Juan Pablo Díaz

Cátedra Biología del Aprendizaje. Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

anibalroque@yahoo.com.ar

pablo_corr@hotmail.com

Introducción

Para Sáenz, Arrieta y Pardo (2000), la lógica es la ciencia que establece las reglas mediante las cuales se elaboran los pensamientos que permiten llegar a la verdad o plantear la solución a un problema. Se puede definir la lógica como “la ciencia y el arte del buen pensar”. La construcción de argumentos en el ámbito educativo conlleva a interrelacionar situaciones que actúan como evidencia, es decir que le sirva al estudiante como forma de defender su tesis propuesta. Así, la argumentación es “una cierta manera de hablar o escribir con la intención de justificar el tener por verdadero lo expuesto” (Gómez Posada, 2006: 11). En los textos argumentativos lo que se pretende es que el estudiante ponga en juego razonamientos que lo lleven a comprender un determinado fenómeno, pues dar un argumento “significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (...) Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (Weston, 1998: 13)

Para que una argumentación implique una racionalidad lógica formal debe respetar algunos principios básicos: suministrar información vasta, pero no más de la necesaria; tener cuidado de formular siempre juicios plausibles y bien fundamentados; colocar el debate en los aspectos más importantes para las metas de interacción; manifestar claridad en la información (Grice 1975, citado en Sanz de Acedo Lizarraga, 2001)

Partiendo de una lógica racional, la construcción de un argumento se forma partiendo de inferencias iniciales y de una conclusión, sea explícita o no pero siempre partiendo de argumentos a favor o en contra (Adam, 1992). Una manera diferente de pensar los elementos de la argumentación es como tesis y argumento, la primera es una afirmación que se pretende defender, y la segunda le sirve de sustento a la primera, ya sean éstos hechos o acontecimientos (Cordero, 2000).

El proceso de construcción de argumentos es ir entendiendo determinados hechos o sucesos que nos rodean. Es por esto que “argumentamos para explicar y justificar nuestra manera de entender el mundo” (Ribas, 2002: 46).

La argumentación es una forma discursiva que no pertenece a algún ámbito en particular, pero especialmente en el contexto educativo es esencial, tanto para el docente como para el estudiante, debido a que obliga a sus usuarios a ensayar formas retóricas consistentes. Uno de los discursos que antecede y forma parte de la argumentación, es la descripción. A pesar de que describir parece fácil, no siempre lo es para el alumno.

Hacer una buena descripción de hechos o fenómenos conlleva poner en juego varios elementos de la argumentación.

El problema más importante para elaborar un texto descriptivo suele ser la dificultad de los estudiantes para encontrar características y cualidades de los sucesos o hechos observados, saberlas jerarquizar y saber utilizar los conectores correctamente (Casas, Bosch y González, 2005: 44).

Cuanto más consistente y amplia sea la descripción, más completa, rigurosa y precisa será la explicación y la justificación que elaborarán los sujetos.

Es muy frecuente que en la argumentación escrita de los estudiantes aparezcan rasgos de carácter impersonal, lo cual da muestras del alejamiento del sujeto como actor participativo y activo de determinado fenómeno, si bien esto induce un efecto generalizador que puede ser eficaz en términos argumentativos (Cuenca, 1995). Siguiendo en esta línea “la adopción de esta forma de habla (impersonal) se interpreta como una manera de asumirse como un relator y, eventualmente, como un evaluador objetivo, como alguien que se mantiene ajeno al fenómeno y lo aprehende desde el exterior” (Bar, 2005: 133)

Las argumentaciones, independientemente de los modos en que se expresen sus tesis y evidencias, operan en el marco de contenidos específicos, particularmente disciplinares en el ámbito educativo, las cuales pueden asumir dos modos, mono y multiparadigma. Las disciplinas monoparadigmáticas son aquellas que fundan y desarrollan su formación sobre una misma configuración de conocimiento, son políticamente más conservadoras y ponen especial acento en el aprendizaje de contenidos fácticos (Braxton, 1995). Por lo contrario, las multiparadigmáticas son aquellas que pueden contrastar un problema desde diferentes posiciones o perspectivas teóricas, se encuentran más ligadas y relacionadas con la enseñanza, y ponderan el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (Braxton, 1995; Lattuca y Stark, 1995).

Más allá de los contenidos de la argumentación, afirma García Debanc (1994) que la justificación es uno de los elementos esenciales de la argumentación. Su función es validar una tesis y producir razones que permitan hacerla comprensible para poderla defender.

Para Duval (1993), la aceptación de razones y argumentos genera modificaciones en el valor epistémico de las proposiciones, formulando un nuevo “por qué” al “por qué” ya respondido al producirse una explicación. En este sentido, las explicaciones se asimilan a formas narrativas en las que se explicitan vinculaciones entre los hechos y las teorías (Ogborn et al, 2007). Esta manera de ver la cuestión posibilita la construcción de modelizaciones acerca de los fenómenos a explicar (Izquierdo y Aduriz-Bravo, 2003, citado en Gómez, 2008).

Interpretando a Vesli (1988), se puede afirmar que explicar es poner un hecho, una situación, un fenómeno o una actuación concreta en relación con una idea o sistema de ideas, con la finalidad de encontrar las causas y las consecuencias. La explicación da razones para comprender un hecho, un fenómeno o un comportamiento, pero sin modificar su valor epistemológico, aunque siempre supone una ampliación cualitativa de esa información.

El texto explicativo debe plantear tres aspectos básicos: las causas, que significan el “por qué”; las motivaciones o intencionalidades, que significan el “para qué”; y las consecuencias (Casas, Bosch y González, 2005). Dichos aspectos van siempre ligados a la intencionalidad del estudiante a la hora de formular los hechos que tomará como evidencia para defender su explicación.

Las razones explicativas deben ser: pertinentes, completas, precisas y jerarquizadas. Algunos autores coinciden en afirmar que para aprender a explicar es necesario que los estudiantes sean capaces de ponerse en el lugar del otro, para poder entender realmente las causas y las consecuencias de los hechos contextuales. Las explicaciones siguen “parámetros parecidos a las descripciones, en cuanto forman una tipología textual mixta básicamente explicativa complementada con elementos descriptivos” (Casas, Bosch y González, 2005: 46).

En virtud de lo reseñado precedentemente, resulta evidente que tanto explicar como justificar asumirá modos particulares en función de las características de la ciencia a enseñar y aprender, razón por la cual el presente trabajo se propone identificar dichas modalidades explicativas y sus evidencias en estudiantes de biología de una universidad pública.

Metodología

Para el logro de lo propuesto, se constituyó una muestra de veintisiete alumnos de dos carreras de biología de una universidad de gestión pública.

Los datos para el análisis se recabaron de la información generada durante la ejecución de dos tareas realizadas por los estudiantes. La primera actividad solicita la elaboración de una explicación alternativa a otra ya explícita en el texto, consistente en la enunciación de factores causales determinantes de la reducción de la biodiversidad en el planeta. La segunda requiere que se enuncien tres situaciones o hechos que puedan oficiar como evidencia de la explicación propuesta.

En función de las respuestas ensayadas por los estudiantes, se agruparon dichas producciones conforme con la complejidad del vínculo causal enunciado en la explicación, como asimismo, la naturaleza de los factores intervinientes, y el grado de completud de su trama causal. La primera variable alude a las maneras en que se relacionan causas y efectos, e implica desde modos sencillos o lineales hasta formatos reticulares o complejos. La segunda variable refiere al origen de los factores incidentes en el fenómeno, los que adoptan formatos exclusivamente físicos, ambientales o de acción directa; o bien, incorporan además la acción humana, como actividad individual, colectiva, o en el marco estatal. La última indica cuán completa se halla la identificación de los componentes casuales citados en la explicación.

Agrupadas las explicaciones, se procedió a relacionarlas con las evidencias propuestas en favor de la tesis ensayada.

Por último, se clasificaron las producciones de los alumnos en función de los niveles de explicación y sus respectivas evidencias.

Resultados

Dadas las actividades propuestas, consistentes en elaborar explicaciones alternativas a la obrante en el texto y nominar evidencias en favor de éstas; una minoría (14,8%) no logró estructurar un discurso coherente que diera cuenta de ello. Por su parte, la mayoría de los integrantes de la muestra (85,2%) sí lo hizo, expresando los siguientes resultados:

- 1) La mayoría (55,6%) recurre a redes causales complejas a la hora de explicar, en tanto que el resto (44,4%) invoca cadenas simples o lineales.
- 2) El 59,3% nombra factores físicos y humanos como determinantes de la reducción de la biodiversidad, y el 40,7% los físicos exclusivamente.
- 3) Una gran mayoría (85,2%) refiere a todos y cada uno de los factores involucrados, es decir, muestra muy buen nivel de completud de la trama causal, y el resto (14,8%) puede dar cuenta de sólo algunos.

En cuanto a la mención de hechos o situaciones que puedan considerarse evidencia a favor; 40,7% de los alumnos pudo nominar tres evidencias; 29,6% invocó dos; 22,2 % sólo una y 7, 4%, ninguna.

Las explicaciones generadas por los alumnos en relación con sus evidencias dieron lugar a la conformación de cuatro grupos, ordenados según su nivel de logro:

- 1) El grupo de mejor logro, o sea el que explica en función de redes causales complejas y puede dar cuenta de la intervención de factores físicos y humanos en los fenómenos a explicar (40,8%).
- 2) El grupo que invoca la complejidad causal, pero no alcanza a percibir la intervención de la acción humana (14,8%)
- 3) El grupo que concibe fenómenos de modo lineal o simple, aunque comprende que los mismos dan participación a factores humanos y físicos (14,8%).
- 4) El grupo menos favorecido que, además de concebir causalidades simples, supone que sólo las variables físicas inciden en los hechos o situaciones en estudio (14,8%)

Cabe mencionar que se excluyó el nivel de completud como criterio clasificatorio de las explicaciones, dado que el mismo no segmenta la población de estudiantes que efectivamente propuso explicaciones y mencionó evidencias.

En lo que hace a la propuesta de evidencias en favor de la tesis, debe hacerse explícito que en los dos primeros grupos: el 48,1 % de los alumnos propuso de una a tres evidencias en favor de su tesis, en tanto que el 7,4% no mencionó situaciones que puedan obrar como elemento evidente de la misma.

Por último, la totalidad de estudiantes que conforman el tercero y cuarto grupo nombra de uno a tres hechos que dan cuenta debida de la tesis presentada.

Conclusión

Analizados los resultados, se advierte en coincidencia con Casas, Bosch y González (2005), las dificultades del 14,8% de los estudiantes que al no poder estructurar descripciones mínimas, tampoco puede avanzar hacia el logro de explicaciones y justificaciones. Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos puede conformar discursos coherentes, aunque con los sesgos propios de la formación en biología, la cual es la adopción de la forma de habla impersonal característica de esa disciplina (Cuenca, 1995; Bar, 2005).

El hecho de que la mayoría de los estudiantes (55,6%) genere explicaciones construidas desde la concepción de complejidad del fenómeno no es un dato menor toda vez que aporta una visión sistémica a los hechos estudiados por la biología. Del mismo modo, que igual proporción de alumnos conciba la acción humana y, particularmente, la política como interviniente en los fenómenos de reducción de la biodiversidad, le otorga un plus que sitúa al alumno como sujeto reflexivo y no meramente reproductor del conocimiento disciplinar.

Es dable destacar que las distintas jerarquías de explicación en vínculo con sus evidencias, van de la mano de diferentes niveles de modelización del fenómeno, más rico cuanto más complejo y diverso.

Por último, siendo la biología una ciencia netamente empírica, no puede pensarse que los argumentos en este marco carezcan de evidencias a favor de la tesis ensayada. El hecho de que el 77,8% de los estudiantes dé cuenta de ellas, abona esta tesis.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes*. París: Nathan.
- Bar, A. R. (2005). *Textos de Biología y Modelos de Explicación. Los fenómenos biológicos desde la bibliografía universitaria y escolar*. Corrientes: I Moglia .P. 133.
- Braxton, J. M. (1995). "Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education". En N. Hativa y M. Marincovich (Ed.). *New Directions for teaching and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Casas, M; Bosch, D y González, N (2005). "Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, Explicar, Justificar, Interpretar y Argumentar". En *Enseñanzas de las Ciencias Sociales*. Nº 4, 44, 45,46.
- Cordero, M. (2000). "El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares". En *Revista Signos*. Nº 33. [Versión electrónica].
- Cuenca, M. J. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Nº 25, 23, 29.
- Duval, R. (1993). "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento". En Hitt, F. (Ed.), *Investigaciones en Matemática Educativa*. México: Grupo Editorial Iberoamérica. P. 173.

- García de Cajén, S; Domínguez Castineiras, J. M. y García Rodeja Fernández, E. (2002). "Razonamiento y Argumentación en ciencias. Diferentes puntos de vistas en el Curriculum oficial", 20, 218.
- García Deban, C. (1994). "Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques ". En *Pratiques*, 84, Argumentation et Langue, 5.
- Gómez, A. (2008). "Explicaciones de construcciones multimodales: ¿Qué aportan los diversos registros semióticos?". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. N° 2, 85.
- Gómez Posada J. A. (2006). "Discurso argumentativo y auditorio". En *Co-herencia. Revista de Humanidades*. N° 3, 11.
- Latucca, L y Stark, J. (1995). "Modifying the major: discretionary thoughts from ten disciplines". En *The Review of Higher Education*. N° 18, 315.
- Ribas, M. (2002). "De la explicación a la argumentación". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N° 29, 11.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2001). "La Argumentación: Una forma de razonamiento informal". En *Revista de Psicología general y aplicada*. N° 54, 357.
- Vesli, J. (1988). "Quels textes scientifiques espere-t-on voir les élèves écrire?". En *Aster*, 6, Les élèves et l'écriture en sciences, 91.
- Weston, A. (1998). *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel. P. 13

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LECTURA Y REDACCIÓN. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO

Rosa del Carmen Álvarez Calderón, Adriana Elizabeth Martínez Ocaranza,

Gustavo Gómez Díaz

laabuela2000@hotmail.com

aoca1@live.com

gustavogomez_gd@yahoo.com.mx

Introducción

El proyecto se originó a partir del Programa Nacional de la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México (SEP-UNAM), y se estableció desde 1984 en la Universidad de Guadalajara (U de G); después de un lapso de interrupción de 1988 a 1992, fue reiniciado. En este segundo período se llevaron a cabo 136 cursos con la participación de 2.364 profesores en las diferentes etapas que el programa ofrecía, y egresaron solamente 211 docentes con el diplomado. El programa nacional era impartido por formadores de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, y sólo podían impartirlo en los períodos intersemestrales en todo el país, por lo mismo se condicionaba la impartición al número de docentes que se inscribían y a las fechas que los formadores tenían disponibles, con lo cual los períodos de estudio se llegaron a prolongar hasta por nueve años.

En 1996, el Programa Nacional fue cancelado y quedaron grupos sin concluir el diplomado en la U de G, pero a instancias de la Dirección de Formación Docente e Investigación (DFDeI) del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), se preparó a un grupo de profesores que habían concluido las ocho etapas del diplomado, y asesorados por un formador del programa nacional con la metodología y referentes teóricos, para apoyar la culminación de las etapas pendientes, además se estructuró un programa regional, partiendo de las necesidades concretas del SEMS de la U de G.

Propósitos del Proyecto

Formar a los docentes de educación media superior en el manejo de la lectura y la redacción desde una perspectiva teórico-metodológica, la teoría del discurso, a fin de elevar la calidad de su práctica docente.

Que los docentes elaboren material didáctico apropiado a su práctica, que redunde en una mejor comprensión de los textos de sus asignaturas.

Impulsar el hábito de la lectoescritura como fundamento imprescindible de la docencia, cuya finalidad es el aprendizaje, el cual no se da sin la lectura y la escritura.

Conceptos de la teoría del discurso estudiados en el diplomado

El diplomado se basa fundamentalmente en la TD que postula la enunciación como el empleo de la lengua y no como una descripción del empleo de las formas de la lengua (entiéndase esto como la ortografía, la sintaxis, las reglas gramaticales). La TD enlaza las prácticas sociales y el lenguaje mediante la congruencia entre el texto y sus múltiples factores como: locutor (emisor), alocutario (receptor), referente, contexto y la interdependencia entre los distintos discursos. Además, se postula que la TD se aprende no a partir de la memorización, sino de su aplicación en el análisis de diferentes discursos como el histórico, el de las ciencias experimentales, el literario. Es aprendizaje por medio de talleres a través de la revisión de aportes teóricos como los de: Benveniste, Reboul, Jitrik, Casetti, Greimas, Segre, César González, Eliseo Verón, Jorge Lozano, Gilberto Giménez, Barthes, van Dijk, etcétera.

Se mencionan algunos aspectos de la TD para que se tenga un mínimo acercamiento informativo a los contenidos de la misma, según Giménez (1981):

“El discurso designa todo enunciado superior a la frase, considerado desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de una serie de frases” (M. Z. Harris).

R. Jakobson y E. Benveniste integran al discurso dentro de un modelo de comunicación, y entonces el discurso sería “cualquier forma de actividad lingüística considerada en una situación de comunicación, es decir, en una determinada circunstancia de lugar y de tiempo en que un determinado sujeto de enunciación (yo, nosotros) organiza su lenguaje en función de un determinado destinatario (tú, vosotros). Saussure había definido el discurso como “lenguaje en acción”, es decir, como la lengua en cuanto asumida por el sujeto parlante.

(...) Esta manera de plantear la teoría del discurso (...) implica, en primer término, una concepción intersubjetiva y “situacional” (...) un sujeto-fuente, raíz u origen del sentido (...) “que escapa al sistema de la lengua”. En segundo término (...) el formalismo de un análisis meramente interno del discurso, (...) registrar las huellas formales de la situación de comunicación en los enunciados (...)

Austin descubre bajo las regularidades del “lenguaje cotidiano” ciertas formas de institucionalidad (“las convenciones”) que las explican y determinan y así ha permitido superar el modelo puramente comunicacional y ha avanzado hacia una concepción más sociológica del discurso, de ahí que se puede decir que el discurso es “una práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales.

En esta última perspectiva, se entiende por discurso toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales.

(...) El discurso más tecnológico no desempeña simplemente una función de información, sino que denota también cierto número de posiciones con respecto al saber y a lo real (Portine).

Por ello, a través de la TD se pueden entender los escritos elaborados por un enunciador para un enunciatario, considerando el tiempo y las normas de su producción, así como la intención y los rasgos metalingüísticos subyacentes en ellos.

Discurso filosófico (DF)

El DF pervive como un discurso propio o inserto en los textos de las ciencias que se originaron de él. Por consiguiente, se lo encuentra en las ciencias sociales, en las ciencias naturales y las ciencias formales.

Partiendo de ello, es imprescindible reconocer y apropiarse de él para descubrir lo que hay detrás de las afirmaciones; abordar su terminología, establecer concepciones y definiciones del mundo real y cognoscitivo.

El DF polemiza entre sí, establece juicios que se traducen en principios e ideologías que explican la realidad, por tanto, para acercarse a él se abordan los siguientes conceptos:

- Características:

Dialógico	Rigor y coherencia cognoscitiva
Polémico	Interrogativo (especulativo)
Argumentativo	Funciones de la lengua: referencial/apelativa

- Efecto de sentido: conocimiento, reconocimiento

Discurso científico (DC)

Todo texto científico es producido por individuos respaldados por instituciones, en un tiempo determinado y con una ideología predominante, por lo tanto, no es neutral y a pesar de esto, es objetivo. En él, la crítica y la interpretación se articulan.

La ciencia va en pos del conocimiento, lo obtiene y lo practica; su lenguaje es algo que se aprende y se interpreta a la luz de sus conceptos; se rige por un método y a través de él obtiene nuevas respuestas; formula nuevas preguntas e hipotetiza permanentemente.

El DC se ha clasificado por su especialización en tres niveles: los altamente especializados (escritos para sus pares); el de divulgación y el escolar de ciencia. Estos dos últimos son los que los docentes deben manejar para interpretarlos y reconocerlos de manera coherente y aprovecharlos al máximo, a fin de lograr que los estudiantes los conozcan, los utilicen y además adquieran la disciplina de su lectura e interpretación, no sólo para reproducirlos sino para producirlos y en su momento aplicarlos en su experiencia diaria.

Para su estudio se abordan los siguientes conceptos:

Características

Estructura

El lenguaje científico:

+ función lingüística dominante

+ efecto de sentido

- Modos discursivos:

Descriptivo

Narrativo

Argumentativo

Discurso histórico (DH)

El DH es producido en el presente por un narrador que toma los hechos del pasado, los estudia, los relaciona, articula y critica de acuerdo con su peculiar visión y conocimiento.

Dos efectos busca este discurso. El de cientificidad, donde el que escribe trae al discurso las opiniones que confirman su visión particular del hecho o de los hechos históricos estudiados. Estas opiniones-apoyos se encuentran en forma de citas y en la polémica interna del texto. También el discurso se encuentra inscrito en una corriente ideológica particular, que se traduce como escuela, universidad o grupo intelectual. Estas instituciones no sólo financian y apoyan, sino también comparten el pensamiento y una particular forma de ver la realidad.

El de veracidad, en el que el DH no busca comunicar la verdad escueta, sino construirla con un andamiaje teórico referencial. Esto es necesario para comprenderlo, interpretarlo y construirlo, por ello se aborda a través de los siguientes contenidos:

- Características:

Presente-pasado

Citas y cientificidad

Modalidades

Historia e identidad

-Efecto de Sentido:

Cientificidad

Veridicción

Argumentación

Discurso político (DP)

El DP es el escenario donde convergen los conflictos sociales del tiempo y el lugar en el que se produce; la autoridad y el poder, son los ámbitos de donde naturalmente emerge, pero no es exclusivo de ellos. También “los otros”, los que están fuera de lo oficial tienen voz y también lo ejercen.

Característica distintiva de este discurso es la argumentación, persuadir al otro, apelando a los puntos coincidentes, para incitar a la acción. El recurso dialógico es fundamental, incorpora a los oyentes y excluye a los antagonistas. El DP no busca informar sino convencer de una verdad del locutor o del grupo al que representa; es reiterativo en frases y palabras que no son conceptos unívocos porque cada emisor le atribuirá una connotación “propia”.

Al DP no se le puede atribuir valor de bondad o perversidad, sin embargo se construye con una intención impregnada de elementos axiológicos.

Los contenidos que se abordan para conocerlo, analizarlo y elaborarlo son:

- Funciones

 - Argumentativa (polémica)

 - Apelativa/Discurso (acción/performativo).

- Efecto de sentido:

 - Reconocimiento-persuasión.

- Estructura dialógica

 - Enunciador-enunciario.

 - afinidad-antagonismo.

- Otros recursos (retóricos)

 - Esteretipos, connotativo sobre lo denotativo, hermetismo, lenguaje técnico en lo político, doble lenguaje, sintaxis enrevesada, deícticos (referencial), alteridad, nominación, ostentación, figuras de igualdad (comparaciones), tautología.

Discurso literario (DL)

Toda aproximación al DL debe estar basada en el estudio de la narrativa y del poema, ya que a través de estos géneros se ingresa al estudio sistemático de los textos creados con un fin estético y con palabras, que además connotan experiencias subjetivas (del enunciador y del enunciario).

En este discurso se da un pacto de ficcionalidad entre el narrador y el narratario, es decir, la aceptación de lo narrado como verosímil, mediante un efecto de sentido

de identificación, con una visión o experiencia del mundo concreto, la que se ofrece para ser compartida a través de otra visión o experiencia, la del lector.

El DL puede suscitar una multiplicidad de sentidos, pero es imposible disociar lo que dice de la forma como lo dice; esto no indica una amplia hipercodificación que exige del lector recursos y habilidades diferentes de las que le son pedidas por otro tipo de textos. Y además, no cualquier lectura que se haga acerca de él es válida, sino que se ha de apegar al código de los elementos que integran el texto.

Para estudiar este discurso, se recurre a los siguientes contenidos:

- Características del DL: poema y cuento
- La poesía como discurso
- El cuento como discurso

Discurso periodístico (DN)

El proceso que lleva de un acontecimiento a una nota informativa publicada en un periódico es complejo: comienza con los testigos de lo sucedido, pasa por los reporteros o las fuentes locales, hasta llegar a las representaciones nacionales de las agencias de noticias, desde donde se divulga a veces al mundo entero.

En cada etapa del itinerario alguien cuenta los hechos, elige destacar algunos de sus elementos, prefiere ciertas clasificaciones para designar a sus protagonistas, interpreta, elabora con palabras una versión, contribuye, en resumen, a construir el acontecimiento, dice Bazán al referir a Verón (1981).

Así, la información va a delimitar el horizonte cognoscitivo del lector al recibir éste la imagen de la realidad social que envía el enunciador y que refleja, reproduce y refuerza la manera de pensar del grupo de poder al que el periódico pertenece, es decir, su ideología.

El periódico es uno de los principales actores socializantes, en cuanto se propone influir sobre sus lectores, con la difusión de valores, creencias y modelos de comportamiento a través de la información que proporciona.

El propósito no es llegar, detrás de las palabras, a los "hechos desnudos", "tal como sucedieron", tarea imposible, sino despertar la sensibilidad en los lectores, para que descubran que en ellas no sólo hay información, sino también otras intenciones y otros valores en juego. De otro modo, además del efecto de conocimiento que la nota busca al proponerse informar, hay efectos de reconocimiento, de persuasión ideológica, etc. Se puede aprender a percibirlos, incluso, en textos noticiosos aparentemente sencillos.

Resultados y análisis

Con respecto de la práctica docente

Al trabajar el Módulo V: Elaboración de material didáctico y revisión de la práctica docente, se constató que un porcentaje significativo de profesores el 33% (350 de 1,031) que ha concluido el diplomado, no utiliza en su práctica docente el ejercicio de la lectura y la escritura como elemento didáctico.

Con respecto a los programas de las asignaturas y basados en ellos, después de cursar el diplomado, se implementan ejercicios en el aula, según los elementos aprendidos en el diplomado (falta realizar el análisis del impacto de la práctica).

Después de conocer la TD, el 90% de los docentes considera este recurso como importante para ponerlo en práctica.

Desconocimiento de la Teoría del Discurso como instrumento y complemento didáctico

Se debe mencionar que esta herramienta era desconocida por el 95% de los docentes, sólo el 5% tenía referencia de ella dada su formación disciplinar o estudio de posgrado. Las únicas estructuras con las que se tiene cierta familiaridad para redactar y analizar son resúmenes, cuestionarios, la idea principal de párrafos, estructura de un texto: introducción, desarrollo y conclusión.

Concluido el diplomado o cualquiera de los módulos, los docentes mencionan que este acercamiento a la TD les da muchos elementos de apoyo para la práctica docente, aunque extreman la necesidad de profundizar en la práctica del análisis, dada la cantidad de aspectos que deben tenerse en cuenta para dominarla.

La evaluación vista como un espacio para crear reflexión, surge de la práctica y en aras de mejorar lo que hacemos cada día en el aula, ya sea como alumnos o como docentes, permite conocer la TD como estrategia aplicada y los recursos empleados durante el diplomado.

Serias dificultades para la lectura y escritura

Los módulos del diplomado se implementan en forma de taller presencial. Este aspecto ha evidenciado carencias para la lectura en voz alta, principalmente en los dos primeros. Los profesores, al ser requeridos en la lectura, han tenido que hacer un esfuerzo mayor para practicarla.

Leer, escribir, analizar, construir, corregir y reconstruir han sido las actividades predominantes, la materia prima del proyecto. Esta práctica se denomina circularidad de la lectura, y se confirma que el 40% de los docentes participantes no ha desarrollado esta competencia, esto es, los trabajos entregados se improvisan por falta de este dominio que debe convertirse en disciplina.

La escritura representa dificultad para su estructuración en la sintaxis y la ortografía

Uno de los propósitos del proyecto es impulsar el hábito de la lectoescritura. Durante el proceso de formación ha sido de primer orden evaluar a los docentes en este ámbito, dadas las características del proyecto. Esto conlleva a realizar una revisión de los productos elaborados por los mismos profesores y, como resultado, detectar el dominio de la lengua en dos áreas: la sintaxis y la ortografía.

Los ejercicios utilizados para la evaluación han sido: redacción breve de un texto, comentario, corrección y autocorrección, reestructuración de un texto, ensayo, análisis de un texto argumentativo, elaboración de una planeación didáctica.

De siete productos revisados en los cinco módulos, el ensayo y el ejercicio de un texto argumentativo denotaron poca coherencia lineal y global, carencias de manejo de la acentuación, inconsistencias argumentativas e incapacidad para escribir párrafos con ideas centrales y secundarias.

De un total de 280 profesores que concluyeron el Diplomado y de la revisión de siete productos, el 40% refleja insuficiencias en su desempeño.

Conclusión

La TD sigue vigente como herramienta que puede transformar la práctica docente, debe continuarse el aprendizaje de este recurso y evaluar su impacto.

Bibliografía

- Barthes, R. (1996). "Introduction a l'analyse structurale des récits". En *Communications*, N° 8. París: Seuil.
- Bazán Levy, et al. (s/f). *Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en Técnicas de Lectura y Redacción y otros Procedimientos para el Estudio*. México: SEP-UNAM. Mimeografiado.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. México: S. XII.
- Casetti, F. (1980). *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Fontanella.
- Castañón, F. (1983). "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición". En *Estudios de lingüística aplicada*, N° 3. México: UNAM-CELE.
- Giménez, G. (1981). "Análisis del discurso político-jurídico". En *Poder, estado y discurso*. México: UNAM.
- Jitrik, N. (1983). "Una primera aproximación al campo del discurso". En *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, N° 1 (mayo-agosto). México: UNAM.
- (1984). "El emplazamiento del discurso". En *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, N° 5 (sept.-dic.). México: UNAM.
- (1985). "Discurso y práctica social". En *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, N° 6 (enero-abril). México: UNAM.
- Lozano, J. (1994). *El discurso histórico*. España: Alianza.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: S. XXI.
- (1996). *La noticia como discurso*. España: Paidós.

¿FUERA DE LUGAR? LA LECTURA DE LITERATURA FANTÁSTICA EN UN TALLER DE LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS

María Elena Fonsalido, Facundo Nieto

Universidad Nacional de General Sarmiento

malenafons@yahoo.com.ar, fnieto@ungs.edu.ar

Durante mucho tiempo, la literatura fue un discurso ausente en los talleres de lectura y escritura de ingreso a los estudios superiores. Pensados habitualmente como parte de una instancia común de aprestamiento para el ingreso a muy diferentes carreras terciarias y universitarias (y no necesariamente a carreras vinculadas con las Humanidades), los talleres de lectoescritura suelen incluir prácticas de lectura de textos fundamentalmente expositivo-explicativos y argumentativos, pertenecientes a diferentes géneros discursivos (especialmente a los producidos en los ámbitos periodístico y académico), pero siempre se trata de textos no literarios. En este sentido, es posible deducir que los talleres le reconocen su especificidad a la literatura: admiten que en el discurso literario habría algo –un plus, un resto– difícilmente homologable a la lectura de notas de opinión, noticias, entradas de enciclopedia o artículos de divulgación científica. Desde la tradición de los talleres de lectura y escritura parecería decirse que se reconocen las particularidades del discurso literario, pero, al mismo tiempo, la literatura tiene que pagar por ese reconocimiento: su especificidad la excluye de las clases de textos que, de manera sistemática, se leen en los talleres.

No obstante, en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la literatura ocupa un lugar significativo: la literatura fantástica constituye uno de los ejes temáticos (además de otros dos: sistemas socioeconómicos y evolucionismo) que articulan los textos no literarios (artículos de investigación, entradas de diccionario especializado, prólogos) que se leen y escriben en el Taller. Para complementar la lectura de los textos sobre literatura fantástica incluidos en el manual del Taller, hemos producido *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* (Nieto & Fonsalido, 2009), una antología que incluye textos literarios –cuentos fantásticos argentinos y extranjeros de los siglos XIX y XX– y textos no literarios –fragmentos de textos teóricos y críticos sobre literatura fantástica– y que ha sido diseñada como material complementario para el Taller de Lectoescritura: los alumnos encuentran en ella los insumos para la escritura de su trabajo final (informe de lectura o monografía).

Nuestra antología tiene una “personalidad” definida: la de estar al servicio de los objetivos del Taller de Lectoescritura en el que se inserta. Para lograrlo, debía proporcionar, además del aporte del texto literario en sí mismo, un aporte teórico-crítico que ayudara a los estudiantes a desarrollar sus competencias lectoras del texto académico.

Frente a esta situación decidimos incluir tres clases de textos: los teóricos, los literarios y los críticos. De este modo, la primera parte de la antología aparece conformada por cuatro textos teóricos. Dos de ellos (el de Jaime Rest y el de

Rosemary Jackson) apuntan a construir definiciones y caracterizaciones de lo fantástico. Estas operaciones, la definición y la caracterización o descripción, resultan claves en todo el Taller, ya que lograr que el estudiante las identifique y las construya adecuadamente es uno de sus objetivos. Además, el texto de Jackson propone una clasificación del género. Este texto presenta una doble función: en primer lugar, proporciona un ejemplo de clasificación, operación que se analiza habitualmente en los textos académicos en el marco del Taller; en segundo lugar, dado que la autora confronta con un artículo de Tzvetan Todorov, texto fundante del estudio del género y que figura en el manual del Taller, se constituye en un modelo de confrontación de fuentes, actividad que los estudiantes realizan a lo largo de la cursada como preparación para el trabajo final.

Respecto de los otros dos textos de este capítulo inicial, el de Ana María Barrenechea contextualiza el género fantástico acorde con los códigos socioculturales en los que aparece. Y el de Sandra Gasparini constituye un verdadero mini estado de la cuestión del género. Estas dos actividades, la contextualización de los textos y el armado de un breve estado de la cuestión, son elementos importantes a la hora de escribir la monografía o el informe final. Finalmente, el primer capítulo ofrece una reflexión de Howard Lovecraft acerca de su propia práctica de escritura de cuentos fantásticos. Este distanciamiento de la práctica de escritura es una actitud que se fomenta a lo largo del Taller, ya que uno de sus objetivos es lograr que el estudiante “amplíe sus conocimientos metacognitivos (especialmente, sus conocimientos metadiscursivos) relativos a la resolución de problemas de lectura y escritura de textos en el ámbito universitario”, tal como señala el programa de la materia.

A este primer capítulo, fundamentalmente teórico, se le suman los textos literarios y críticos. Frente a la enorme cantidad de cuentos que podrían haber integrado la antología, en primer lugar optamos por la selección de criterios que le dieran coherencia interna y que, al mismo tiempo, la pusieran al servicio de los propósitos del Taller de Lectoescritura en el que la antología se inserta. De este modo, los cuentos se agrupan en tres corpus, que se diseñan en base a dos criterios: el temático y el formal.

El criterio temático tiene en cuenta tópicos recurrentes de la literatura fantástica: el doble, el zoomorfismo, lo siniestro. Cada uno de estos grupos de cuentos recibió un nombre que, además de anticipar el eje que los articula, evoca un título significativo en la historia de la literatura fantástica argentina. Así, los cuentos referidos al tema del doble llevan por título “El otro, el mismo”; los referidos al zoomorfismo, “Bestiario”; y los que narran lo siniestro, “Las fuerzas extrañas”. En cada tema nos propusimos que los textos canónicos (“El otro” de Jorge Luis Borges, “El escuerzo” de Leopoldo Lugones, “El gato negro” de Edgar Allan Poe) dialogaran con textos contemporáneos (por ejemplo, con cuentos de Sylvia Iparraguirre, Ana María Shua y Ray Bradbury).

Desde nuestra concepción, el armado de un corpus literario excede con creces lo temático. Por esta razón es que este criterio no resultaba suficiente. Nuestra apuesta por la literatura fantástica en el ingreso universitario tiene que ver con que el género permite contrastar los sentidos más estabilizados del discurso académico con la polisemia propia de textos que subvierten las formas de representación realista.

Buscando entonces promover la lectura de esta polisemia, articulamos los textos de cada tema con un eje estructural. Por esto, los cuentos del tema del doble presentan como eje formal la antítesis; los del zoomorfismo, la incorporación de leyendas populares; los de lo siniestro, lo innominado.

A estos corpus literarios se integraron los textos académicos. Cuidamos que estos textos fueran tanto explicativos como argumentativos, ya que son los dos tipos textuales básicos con los que se trabaja en el taller. De este modo, el estudiante encuentra, además del texto literario, textos explicativos que aportan datos sobre los cuentos, sobre el contexto e interpretaciones que orientan la lectura.

En resumen, para la elaboración de la antología partimos de una serie de supuestos que funcionan como líneas teóricas desde las cuales pensamos una didáctica de la literatura.

En primer lugar, consideramos que los textos literarios no se leen siempre del mismo modo, sino de acuerdo con los objetivos específicos que establecen los diferentes ámbitos en que se desarrollan las prácticas de lectura. No se lee literatura en una carrera de Letras, del modo en que se la lee en el marco de un plan de promoción de la lectura, o en los espacios privados en los que los sujetos buscan placer estético o en el marco de un taller de lectura y escritura de ingreso a la universidad. Cada ámbito social determina cuáles son las particularidades que caracterizan sus propias prácticas de lectura literaria; en el caso del Taller de Lectoescritura del ingreso a la UNGS, se lee literatura básicamente para arribar a la comparación de fuentes y a la escritura de una monografía sobre textos literarios. Es en función de estos objetivos que ha sido elaborada la antología: la antología prefigura la articulación de las lecturas y organiza los textos literarios y no literarios en corpus que orientan la lectura de los textos literarios (López Casanova, 2010).

En segundo lugar, creemos que el discurso literario puede contribuir significativamente al desarrollo de las competencias de lectura de quienes ingresan en los estudios superiores. En la comprensión del texto literario aparecen problemas que no se dan en los procesos de comprensión de los textos no literarios. Más aún: es muy posible que los problemas específicos requieran de operaciones de comprensión diferentes y hasta opuestas a las que se activan para comprender un texto cuya información sería susceptible del valor de *verdadero* o *falso*. Muchos textos literarios están deliberadamente contruidos como “no cooperativos” (Zwaan, 1996), es decir, a partir de la “no consideración” hacia el lector, mientras que, por el contrario, en los textos no literarios –en especial aquellos que circulan en el ámbito académico–, es posible observar un despliegue de estrategias cooperativas: se proveen los indicios necesarios para que la operación de comprender sea lo menos costosa posible. Los textos literarios son desconsiderados en cuanto a que proponen una semantización de las formas (cuestión que puede observarse muy claramente en la poesía) y en cuanto a la organización de la información: mientras que la prosa “considerada” suele comenzar con una oración temática de modo que el tema del texto se anuncia desde un principio para orientar la lectura, en la prosa literaria el punto de mayor densidad semántica está diferido hacia el final o bien aparece elidido. Por lo tanto, mientras los textos no literarios exigen competencias de lectura que suelen

presentar un cierto grado de regularidad, las competencias de lectura del texto literario resultan de las que cada texto en particular exige (López Casanova & al, 2007).

Finalmente, mientras que la lectura sistemática de textos académicos en los talleres de lectura y escritura busca construir una serie de regularidades a partir de una determinada taxonomía de tipologías textuales, la lectura de literatura fantástica busca –en un movimiento inverso pero a la vez complementario– cuestionar las regularidades textuales construidas. La desestabilización que los textos fantásticos producen sobre los discursos referenciales obliga a pensar ciertas categorías lingüísticas (textos explicativos, textos argumentativos, definición, clasificación, hipótesis, reformulación, etc.) como formas en constante transformación. Los textos literarios, y en especial los textos fantásticos, ponen en evidencia que las clasificaciones textuales son construcciones sociales, históricas e institucionales que muchas veces prescriben las lecturas si no se adoptan esas clasificaciones como herramientas meramente orientadoras. En este sentido, el trabajo de un taller de lectura y escritura que incluye la lectura de literatura fantástica permite recuperar una concepción de lectura más cercana a las ideas de conflicto y tensión en la construcción de sentidos.

Bibliografía

- López Casanova, M. (2010) “Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura” (mimeo)
- López Casanova, M., Ferreyra, S., Fonsalido, M. & Nieto, F. (2008) “La operatividad de la lectura crítica del texto literario en talleres de pregrado universitario”, en *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: UNT.
- Nieto, F. & Fonsalido, M. E. (coords.) (2010) *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica*. Los Polvorines: UNGS
- Silvestri, A. (2002) “La creación verbal: el procesamiento del discurso estético”, en *Estudios de Psicología*. Vol. 23 (2); pp. 237-250. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Zwaan, R. (1996) “Toward a model of literary comprehension”, en Britton, B. y Graesser, A. (comp.) *Models of understanding text*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

HITOS EN LA ESCRITURA DE LA MEMORIA PROFESIONAL DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE BIOLOGÍA

**Margarita C Ortiz, Natalia Capovilla, Adriana Soto, Diana Altamirano,
Laura Trangoni, Humberto Sosa, Griselda Alvarez**

Facultad de Humanidades (UNNE)
Instituto de Nivel Superior "Sarmiento"
Dirección de Educación Superior MECC y T (Chaco)
C.E.P. N° 52 (Chaco)
E.N.S. N° 60 (Chaco)
mortizgaleano11@gmail.com

Introducción

El trabajo pretende compartir la experiencia de escritura en el espacio curricular *Práctica y reflexión: el aula como ámbito de la enseñanza y el aprendizaje* del Profesorado de Biología del Instituto de Nivel Superior "D.F.Sarmiento" (Chaco).

El proyecto pretende: 1) compartir tiempos y espacios para analizar y problematizar las prácticas de los actores involucrados; 2) promover el meta-análisis de las prácticas y el registro de experiencias pedagógicas y 3) documentar dichas experiencias como insumo para la construcción de la memoria profesional en el cuarto nivel de la carrera.

En este sentido, presentamos la experiencia de escritura de los diarios de itinerancia y de narrativas en torno a las prácticas pedagógicas de los profesores en formación y de sus profesores como un hito en la trayectoria de formación docente.

¿Por qué un hito? Porque se trata de relatos narrativos acerca de lo que acontece en momentos y lugares específicos: el Instituto y las escuelas secundarias, en tanto escenarios de formación y construcción del rol de enseñantes como dimensión de la profesión docente, en el marco del Trayecto de las Prácticas y la Investigación (PEI, 2000) del Instituto y durante el 3º año de la carrera.

Las prácticas son consideradas como punto de partida de nuevas conceptualizaciones e hipótesis de trabajo que se construyen en el contacto sucesivo con diversos ámbitos teórico-prácticos del proceso de formación.

Sobre la base de la premisa de la docencia como práctica social compleja que expresa conflictos y contradicciones, se intenta incorporar una lectura crítica de los marcos de referencia y de sus derivaciones contextuales, de modo que la posibilidad de reflexionar en torno a los procesos que acontecen en las prácticas constituya un eje prioritario de la formación.

La lectura y la escritura en la formación docente

El Trayecto de las Prácticas e Investigación se inicia con el Taller *De la imagen profesional a la identidad profesional* y supone la elaboración del diario de itinerancia con continuidad en 1º año (*Investigación Educativa I: Sujetos y contextos*), en 2º año (*Investigación Educativa II: La institución*) y en 3º año; con un “primer cierre” en 4º, en el *Taller de Elaboración de la Memoria profesional*.

No obstante este recorrido prescripto, los profesores en formación llegan a 3º año sin haber experimentado la experiencia de escritura del diario. Las mismas refieren a informes y monografías sobre tópicos de la disciplina en espacios del Trayecto Orientado del Profesorado, con énfasis en el “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

La idea del proyecto que presentamos es que los profesores en formación se apropien del diario y de las narrativas como dispositivos de formación inicial y de desarrollo profesional docente.

Asumimos la escritura como herramienta que permite la comunicación, la adquisición de saberes, la reconstrucción del conocimiento, la reflexión sobre el propio pensamiento, su organización y desarrollo, como un proceso complejo que se enseña y se aprende.

Desde esta perspectiva el diario de clase para el profesor en formación, es un instrumento que permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de la experiencia.

El recorrido por las diferentes fases en su elaboración: el comienzo, su conversión en el instrumento nucleador de un proceso de reflexión colectiva y transformación en un cuaderno de trabajo sistemático y estructurado, fundamental para la evaluación y seguimiento compartido de la práctica.

Por ello, pretendemos que aprendan a escribir con conciencia de alguien los lee, que entiendan la necesidad de revisar lo que escriben, que se den tiempo para armar y desarmar textos tratando de controlar la ansiedad que genera la definición de lo no construido (Carlino, 2004); en fin, que empiecen a ensayar y descartar ideas, como instancia clave de recuperación de la historia escolar y del trayecto de formación y como insumo para la redacción de la memoria.

Pero dadas la estructura de poder y trama oculta de relaciones que incide en la dinámica del aula, es necesario conocer las opiniones de los diferentes protagonistas: estudiante- profesor/a tutor/a; integrante de la pareja pedagógica⁶⁶ y profesor curricular observador. La triangulación de los escritos de los sujetos en formación, de los/as tutores/as de escuelas secundarias y del formador de profesores.

Esto implica que los/as profesores/as no sólo acompañan los procesos de escritura de los estudiantes en la variante de diario cooperativo (sujeto en formación y

⁶⁶ Los sujetos en formación se organizan en parejas pedagógicas

profesor/a tutor/a) o dialogado (diálogo estudiante- profesora curricular), sino que elaboran sus propios escritos: diario del profesor e informes de observación.

La escritura de la narrativa sobre el significado y sentidos de las prácticas, por un lado, facilita el abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y por otro, posibilita que otros se apropien y transfieran la experiencia a su contexto.

Las narrativas de experiencias anudan segmentos de éstas construyendo una unidad de sentido. Las narrativas de los profesores en formación sobre clases teóricas, prácticas o combinadas, particularmente, en sus prácticas de enseñanza, permiten comunicar una sabiduría práctica y develar lo implícito.

Las narrativas estructuran la experiencia y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla y compartirla.

Los relatos narrativos tienen un enorme potencial para la enseñanza para quienes los elaboran y para quienes lo leen. Tienen potencial transformador para los autores y lectores.

Una experiencia interinstitucional

El proyecto es coordinado por un equipo interinstitucional conformado por dos profesoras del Instituto; dos profesoras tutoras de escuelas asociadas y tres estudiantes del Profesorado de Biología.

Se inicia en el año 2003 con la aplicación de diferentes dispositivos: entrevistas semi-estructuradas a directivos de escuelas secundarias y profesores/as tutores/as; b) diario de itinerancia; c) informes orales y escritos de observación estructurados en base a una guía orientadora.

A partir del 2004 se incorpora la indagación de dificultades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares y del 2006, talleres de debate y reflexión sobre situaciones y problemáticas del diseño, conducción y evaluación de la enseñanza.

En el curso del año 2010⁶⁷, se propone trabajar con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas-dispositivo promovido por el INFD- con la colaboración de la Coordinadora del C.A.I.E. (Centro de Actualización e Innovación Educativa) respecto de cómo relatar y escribir una experiencia pedagógica.

Focalizamos la mirada en dos dispositivos de formación docente: el diario con sus variantes y las narrativas como síntesis e integración de las prácticas.

⁶⁷ Reintegro de la profesora del espacio curricular luego de dos años de ausencia (2008-2009).

Múltiples voces... el colectivo en acción

Los fragmentos seleccionados de los diarios y narrativas, son relatos que dan cuenta de interpretaciones respecto de las prácticas y el proceso de escritura, análisis y reflexión sobre éstas.

Los profesores en formación

La experiencia de ser docente

“(...) la propia experiencia de ser ‘docentes en práctica’ me hizo comprender y fundamentar la importancia de la teoría. Con las experiencias vividas logré dar un verdadero significado a la elección de ser docente y a valorar los aportes realizados por mis futuros colegas. Plasmar todo esto en el diario y en los relatos me ayudó a mirarme, a cuestionar mis actitudes y a convencerme de que puedo ser una profesora diferente y que con responsabilidad y compromiso en la tarea de enseñar, se puede lograr mucho.” (Laura).

Luchar contra el tradicionalismo

“Aprendí y descubrí en este espacio que existen otras formas, existe el margen de creatividad, otros modelos para manejar escenarios diferentes, motivadores y críticos. ...intentar romper con el esquema del profesor que solo dicta y da actividades del libro fijándome y valorando los intereses y posibilidades del alumno es algo que aprendí en este espacio...compartir en el grupo clase del espacio, escuchar vivencias de compañeros y contar las propias, me hacían inflar los pulmones de aire y decir ¡¡ya estamos compartiendo y reflexionando nuestras propias vivencias en el aula!! Pero, lo que más me costó, y en lo personal lo afirmo nuevamente, fue analizar experiencias prácticas de docentes utilizando la teoría...”

Las prácticas y el escribir sobre ellas abrieron puertas cerradas que ni siquiera pensé que existían, como ser las ganas de cambiar, ganas de ejercer mi profesión en el día de mañana y aspirar a terminar mi formación con un modelo centrado en el análisis (Ferry) para poder luchar contra el tradicionalismo instalado en nuestras aulas” (Tety)

Palabras y sentimientos

“Las prácticas marcan un antes y un después ¿por qué será? Los momentos de reflexión son enriquecedores porque te obligan a salirte de tu universo y darte cuenta que hay varios y paralelos. Positiva la experiencia de elaborar la narrativa, buscar, encontrar las palabras que den muestra por escrito del pensamiento y sentimiento. El diario, hurgar en la memoria, ejercitarla y darse cuenta que es posible contar, narrar, para decirnos y decir a otros...” (Ana).

Escribir y reflexionar: una experiencia inédita

Pensar, leer, rehacer, volver a pensar los planes de clases fue un desafío interesante ... nos movilizó a buscar nuevas actividades, a experimentar en las micro-clases, a leernos en las palabras de nuestros compañeros, a encontrarnos en

los textos sugeridos por la profesora curricular ... nos ayudó a vencer los miedos, aunque dimos los primeros pasos...

Los momentos de reflexión sobre las observaciones y prácticas me permitieron entender mejor el rol docente, su adecuación al contexto institucional y social, comprender las distintas situaciones que se presentaban y por qué se manifestaban y vislumbrar lo que es trabajar con adolescentes y sus "crisis". Me significó ejercitarme en el análisis de mis observaciones y/o prácticas la luz de las teorías. Acentuar mi mirada al vaivén entre teoría y práctica, es decir a la relación entre las mismas y enriquecer mi formación profesional al ejercitarme en el análisis y la reflexión.

En cuanto a cómo elaborar narrativas, me permitió mejorar mis escritos para poder comunicar adecuadamente lo que quiero decir y que el receptor lo entienda. La confección del diario me mostró la forma en que puedo registrar mis clases para luego reflexionar sobre las situaciones, hechos, actores, etc., y retroalimentar y mejorar mis prácticas docentes" (Diego).

Momento para la reflexión

" Llegó el momento tan ansiado... mi primer plan... mi primera práctica... no sabía qué hacer!!! Las profesoras me orientaron, pero qué difícil se me hacía ¿podré lograrlo?... Llegó César mi pareja pedagógica y con él pensamos juntos y todo salió. Los resultados superaron mis expectativas. La experiencia vivida frente al curso fue lo que marcó un rumbo y punto de partida a un largo proceso de búsqueda de innovación y cambio permanente motivado por los resultados obtenidos" (Griselda).

Los testimonios destacan el lugar de las prácticas y lo que ellas representan para los sujetos que transitan los trayectos formativos en su primer contacto con las aulas. Señalan sus características de situacionales, estratégicas, cargadas de incertidumbre y vaguedad (Edelstein y Coria, 1995; Porta, 2008).

Compartiendo la experiencia de escribir

En relación con la pedagogía de la formación docente, Alliaud (2009:74) expresa que "acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales", los a su vez, constituyen parte del contenido.

Los trozos de relatos de las profesoras tutoras ejemplifican sus propias historias de formación inicial y de pedagogas en el trayecto formativo:

"Con ustedes retomo la experiencia de escribir el diario que tuve en el Instituto, aunque ahora se trata de hacerlo desde el lugar de tutora y orientadora en una de las experiencias más significativas de la formación docente: las prácticas situadas, reales, complejas...esta etapa marca rumbos, implica desafíos que debemos afrontar...

Este escribir conjunto sobre los cuestionamientos que las parejas pedagógicas me han planteado, fue riquísimo porque me permitió crecer profesionalmente y mirar mis propias prácticas desde otro ángulo" (Adriana).

“Es la primera vez que vivencio una experiencia de este tipo. En mi Profesorado en el Instituto ‘Don Orione’ no hicimos nada de esto. El modo en que dialogamos y conversamos sobre los problemas y dilemas que surgieron en sus prácticas y con mis grupos de alumnos, me ayudó a compartir la escritura en sus diarios, aunque aún no inicio mi propio diario. Fue una novedad y me gustó escribir juntos...espero haberlos ayudado a transitar esta compleja y única etapa de formación” (Diana).

Las palabras refieren al aprendizaje práctico, a la alternancia entre el análisis y la reflexión y a la intervención en terreno. En suma, como dice Perrenoud, se trata de “multiplicar ocasiones para que los docentes futuros y presentes se forjen esquemas generales de reflexión y regulación” (Perrenoud, 2006:43).

La aventura de aprender a escribir y reflexionar juntos

Los relatos aparecen como un dispositivo, un instrumento, una estrategia de indagación que permite captar el mundo y la propia experiencia. Al narrar construimos nuestra identidad docente, al responder a preguntas como ¿quién soy? (Pampillo, 2004).

La formación docente aparece desde el modelo de responsabilidad compartida, en el sentido que plantea Forresi (2009), se aprende a enseñar a lo largo de un recorrido, en diferentes circunstancias y contextos, en una cultura colaborativa en la que profesores noveles y experimentados aprenden continuamente, tal como se desprende del siguiente testimonio:.

“Iniciamos este año un camino de construcción del rol y de la identidad docente, con experiencias inéditas, plenas de contradicciones, sin certezas y que implican un reto cotidiano, con jóvenes que necesitan aprender a ser autónomos y críticos...cada práctica es una lección de vida... “estamos interpelados a crear espacios de seguridad para que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Meirieu, 2003:85). Es una empresa que nos convoca a pensar y actuar como un colectivo en torno a la tarea de enseñar, emprendiendo caminos singulares y vivencias personales...

Gracias al material del INFD y a la colaboración de Nati puedo iniciar la experiencia de intentar aprender a escribir nuevas formas del diario y narrativas en torno a situaciones pedagógicas y docentes que se dan en el Instituto y en los espacios de alternancia, en términos de G. Ferry.

Estimo que la experiencia con la escritura como factor de desarrollo de las habilidades de pensamiento aporta al profesor la posibilidad de entender y diseñar procesos evaluativos que informan más detalladamente acerca de sus estudiantes, su potencial, y sus modos de aprendizaje. Estoy convencida de que tanto Uds. como yo necesitamos desarrollar habilidades lectoras y escriturales, lo que requiere de elementos sobre la escritura independientemente de la disciplina. La escritura ayuda a generar habilidades metacognitivas que permiten el avance del aprendizaje y la evolución del pensamiento” (Marga)

Respecto de la escritura de textos en la formación docente, los segmentos presentados dan cuenta de que:

- ✓ Para promover el aprendizaje de la escritura, se la considera como un proceso de resolución de problemas de las situaciones de prácticas.
- ✓ El aprendizaje de la escritura exige tareas significativas, por lo que los profesores asesores del proceso escritural construyen los textos con los estudiantes (diarios cooperativos y dialogados).
- ✓ Aprender a escribir requiere del apoyo de los profesores: el andamiaje y la ayuda para estructurar los escritos estuvo a cargo de la coordinadora del CAIE.
- ✓ Para aprender a escribir se requiere de estrategias de aprendizaje. El trabajo colaborativo permitió que los autores escuchen sus textos, reciban preguntas y traten de resolverlas, se descentren de ellos y piensen en el lector.
- ✓ La escritura es un proceso lento que requiere tiempo. La experiencia de un año refleja incipientes avances y logros que deben sostenerse en el futuro.
- ✓ En el aprendizaje de la escritura es necesario hacer circular los textos. La lectura y comentario de narrativas documentadas favoreció la autonomía para la elaboración de textos propios. Con la revisión de textos en forma colectiva se amplían ideas y revisan argumentos, por las preguntas que hacen los lectores del texto. Este ejercicio permite aprender a valorar y autocorregir los propios textos.

A modo de reflexiones

Los resultados dan cuenta del valor de estos dispositivos como herramientas para el desarrollo profesional -percepción de profesores-, e instrumentos que favorecen la reflexión y comunicación de lo que se dice en un escrito y la transformación del escuchar en escribir.

Por otro lado, los estudiantes destacan las actividades cognitivas que realizan al concretar las tareas de lectura para planificar y preparar sus clases, al reconstruir lo leído relacionando textos y autores para “leer la realidad del aula”, al escribir para planificar, al explicar al grupo de pares y *“a los alumnos lo que comprendimos del contenido a enseñar”* y al proponer actividades de aprendizaje.

El proceso de producción de relatos pedagógicos de modo sistemático fue complejo. No obstante, si bien la experiencia de lectura y escritura asistida por la coordinadora CAIE fue gratificante y los resultados satisfactorios- teniendo en cuenta que el eje estructurador del espacio son la práctica y la reflexión- , es fundamental incorporar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Alliaud, A. (2009) La formación de los docentes. En Romero, C. (comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Bs. As.: Noveduc.
- ✓ Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 4, N° 1.
- ✓ Carlino, P (2004) El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*. Julio-agosto, año/vol.8, número 026. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. pp. 321-327.
- ✓ Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As.; Kapelusz.
- ✓ Forresi, M. (2009) El profesor coformador ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens
- ✓ Meirieu, Ph. (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- ✓ Pampillo, G. (2004) La teoría narrativa de Paul Ricoeur. En Pampillo, G. et al (comp.): *Una araña en el zapato*. Bs. As.: Libros de la Araucaria.
- ✓ Perrenoud, Ph. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- ✓ Porlán, R. y Martín, J. (1997) El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. En: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Edit. pp. 21-69
- ✓ Porta, M. (2008) ¿Qué hago yo con lo que hicieron de mí?. En Chapato, M. y Errobidart, A.: *Hacerse docente, las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Bs. As.: Miño y Dávila
- ✓ Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE NUEVOS CONCEPTOS

**Alejandra Alanis, Teresita Bastián, Silvia Puente, Victoria Rodríguez,
Milagros Sánchez**

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 152 -Las Flores.

mmsanz2004@yahoo.com.ar

La lectura y la escritura en la formación docente inicial

Es incuestionable la relación entre la lectura y la escritura y la profesión docente. Por lo tanto, desempeñarse como lector y escritor es una meta prioritaria en la formación de los estudiantes de estas carreras, y las actividades de lectura y escritura deberían ser prácticas habituales en las clases.

En este contexto, aprender a leer y escribir requiere más que la comprensión intelectual de esos saberes, se necesita la vivencia experiencial de asumir los distintos papeles que se juegan en los procesos comunicacionales de construcción colectiva del conocimiento. Estas prácticas adquieren así sentido, habilitan para pensar nuevas maneras de enseñar y generan nuevas relaciones dentro del aula y en el ejercicio de la profesión.

Podríamos preguntarnos qué sucede efectivamente en las aulas del profesorado. Si bien en los últimos años se ha advertido la importancia de propiciar situaciones que favorezcan la incorporación de los estudiantes noveles a las prácticas habituales de lectura y escritura propias en los estudios superiores y, desde otro lugar, se han fortalecido y sistematizado las experiencias de formación docente continua, es limitada la información disponible sobre las propuestas didácticas concretas que se plantean en las aulas de la formación docente inicial y sobre las prácticas reales que se llevan a cabo en este ámbito académico.

Este trabajo de campo se propone centrar la atención en las situaciones de lectura y escritura que se desarrollan en las aulas de un Instituto Superior de la Provincia de Bs As⁶⁸, aportando el relevamiento de las intervenciones docentes en el desarrollo de una secuencia de trabajo diseñada e implementada en dos cursadas presenciales consecutivas (2009-2010), a fin de contribuir a analizar y

⁶⁸ La secuencia didáctica analizada se contextualiza en la investigación “Nuevas alternativas didácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura académica en el nivel superior” que se desarrolló en el ISFDy T N° 152 de Las Flores, Pcia de Bs As, en el periodo 2005-09. El equipo de trabajo estaba formado por un grupo de profesoras de la institución: Alejandra Alanís, María Teresita Bastián, Silvia Puente, Victoria Rodríguez y María de los M. Sánchez. El proyecto fue aprobado y subvencionado por la Dirección de Educación Superior de la DGCyE de la Pcia de Bs As, y contó con el asesoramiento del equipo coordinado por la Mg Graciela Fernández de la Fac. de Ciencias Humanas de la UNICEN, sede Tandil.

sistematizar las condiciones didácticas que favorecen la formación de lectores y escritores en este ámbito académico .

- **Algunos antecedentes que orientaron el trabajo**

Nos interesa enfatizar la continuidad entre la formación docente inicial y continua ya que entendemos este proceso como una prosecución que se complejiza y retroalimenta, a diferencia de modalidades habituales que lo presentan como etapas escindidas y en algunos casos antagónicas. En este sentido, rescatamos las publicaciones de M.E. Dubois (1990):

(...) Si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el saber, el hacer y el ser (...)

(...)El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso de la lectoescritura, no sólo que el maestro conozca el proceso “desde afuera”, sino que lo sienta y lo viva “desde adentro”. Cuando deseamos comprender algo debemos meternos dentro de ese algo para contemplarlo desde su mismo centro. De igual manera, para comprender el proceso de la lectoescritura no podemos permanecer fuera de él. Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores. Sólo así es posible conocer de verdad el proceso, sentirlo y, por lo tanto, comprenderlo. A este respecto, lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él sepa, sino –y tal vez por encima de cualquier otra cosa– de lo que él sea.

Sin duda son variados y relevantes los antecedentes en formación docente continua en los cuales las situaciones de lectura y escritura de textos ocupan un lugar central en la construcción del conocimiento. En el relevamiento de los formatos de capacitación, observamos cómo las docentes, a través de la realización efectiva de prácticas de lectura y escritura y de la reflexión conjunta sobre las mismas, construyen un saber didáctico contextualizado y significativo que puede ser conceptualizado y apropiado para su trabajo docente. (Ver Lerner, Stella y Torres-2009)

Pero como señala Castedo (2007), en cada momento de la formación inciden distintas variables que generan demandas y posibilidades diferentes. La posición que ocupan los estudiantes en la formación docente inicial, así como los contenidos a enseñar, plantean interrogantes que impulsan a abordar otras cuestiones didácticas.

En consonancia con estos requerimientos, retomamos los trabajos desarrollados en distintas universidades de nuestro país que asumen la responsabilidad que le cabe a los estudios superiores de incorporar a la cultura académica a los estudiantes noveles (*Textos en contexto* N° 6, 2004).

Estas propuestas promueven situaciones didácticas que atienden a que los ingresantes puedan apropiarse de las prácticas de lenguaje y pensamiento propias

de un campo de conocimiento determinado (Carlino, 2005). En este sentido, se reconoce la incidencia de la propia escritura en los procesos de elaboración del conocimiento en cuanto que escribir un texto exige objetivar y explicitar una serie de conceptos, las relaciones que se establecen entre ellos y con los conocimientos de quien escribe. De igual manera, en gran medida depende de la adquisición de las estrategias de estudio académico el éxito de los estudiantes en sus aprendizajes, y por lo tanto, estos saberes requieren ser explicitados como contenidos curriculares trabajados a través de actividades específicas. En el mismo sentido, la Dirección de Educación Superior de la Pcia. de Bs. As. incorpora esta línea de trabajo como uno de los ejes del desarrollo curricular en la formación docente.

Otro antecedente valioso está conformado por las investigaciones didácticas sobre prácticas del lenguaje que analizan situaciones áulicas en las que la lectura y la escritura son empleadas como herramienta para el aprendizaje de contenidos disciplinares. El diseño de la secuencia que presentamos, cuyo propósito central es la apropiación de conceptos a través de la lectura y la escritura como procesos de construcción del conocimiento, nos lleva a considerar los estudios en los que se trabaja específicamente en las áreas de ciencias sociales y naturales realizados en aulas de escuelas primarias. Los resultados sobre las condiciones e intervenciones didácticas que favorecen el aprendizaje de contenidos de las ciencias aportan valiosas reflexiones para contextualizar este trabajo, y sirven de guía para el análisis de las situaciones didácticas propuestas en la secuencia a trabajar.

Si nos referimos específicamente a la enseñanza de la lectura y la escritura en Historia, en nuestra escuela primaria, podemos reseñar los trabajos de Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1999); Aisenberg, B. (2005); Aisemberg y Lerner (2008); Perelman, F. (2008).

- **Preguntas para abordar el trabajo**

Nos proponemos indagar sobre las intervenciones que despliegan los docentes en una secuencia didáctica cuyo propósito es propiciar prácticas de lectura y escritura para aprender un contenido disciplinar, y su vinculación con las prácticas que efectivamente realizan los estudiantes. Anticipamos las siguientes cuestiones a investigar en el análisis de la información recopilada en el trabajo de campo:

-¿Qué prácticas de lectura y escritura se efectivizan realmente en la formación docente inicial?

-¿Qué situaciones de clase plantean los profesores para propiciar el desarrollo de prácticas de lectura y escritura requeridas en la formación docente?

-¿Qué intervenciones realizan los docentes para facilitar esos aprendizajes?

-¿Cómo se transforma la propuesta didáctica planificada en relación a su implementación concreta?

-¿Cómo valoran y utilizan esas intervenciones los estudiantes?

- **Objetivos**

-Relevar y describir las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por estudiantes que se inician en una carrera de docente.

-Relevar y describir las intervenciones docentes en el contexto áulico en situaciones de lectura y escritura en la apropiación de nuevos conocimientos.

-Explorar la relación entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes e intervenciones didácticas.

- **Definiciones metodológicas**

El trabajo de campo se inscribe en la investigación didáctica: plantea el diseño de una secuencia didáctica y el estudio de un caso, entendiendo éste como su implementación en el contexto concreto de un primer año de la formación docente inicial en un Instituto Superior de la Pcia. de Bs As.

Una secuencia didáctica para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situaciones de aprendizaje de nuevos conceptos

Durante el período 2008-10, un equipo de docentes del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 152, situado en la ciudad de Las Flores-Pcia. de Bs. As., nos propusimos diseñar e implementar una secuencia didáctica en el 1º año de la formación docente inicial, en la cual los alumnos desarrollaran prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos.

El trabajo con dicha secuencia se planificó en tres momentos:

- a) el diseño de la secuencia
- b) la implementación
- c) el análisis de la información obtenida

Para la elaboración de la secuencia didáctica tomamos como antecedente un trabajo que se había realizado en las clases de Didáctica General. Se planeó abordar los conceptos teóricos de la asignatura vinculados a las teorías de la enseñanza desde una aproximación a las vivencias escolares personales de los alumnos, solicitándoles que elaboraran su autobiografía escolar. Esta situación había sido propuesta el año anterior por la profesora de la materia y ella había evaluado esta tarea como movilizadora y positiva para el aprendizaje. Sin embargo, carecía de una intencionalidad explícita en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura. No se habían considerado, entre otros aspectos, momentos para la revisión de los textos, ni se realizaron aportes sobre las características y propósitos de los textos trabajados.

Desde otro lugar, la profesora del Taller de lectura, escritura y oralidad venía desarrollando situaciones en las que los alumnos participaban activamente de prácticas de oralidad, compartían la lectura de distintos textos y de los textos que ellos escribían. Surge así la posibilidad de implementar una secuencia didáctica compartida en la que se incluyeran los saberes específicos de ambas asignaturas.

El objetivo propuesto era que los estudiantes trabajaran la lectura y escritura como herramienta para profundizar la comprensión del contenido estudiado, y reelaboraran el conocimiento en función de la producción de textos propios en un desarrollo de cinco clases compartidas entre Didáctica General y el Taller de lectura, escritura y oralidad.

La secuencia proponía incluir los saberes específicos de ambas asignaturas en un *continuum* secuenciado de actividades que complejizara la tarea y no como sumatoria de acciones y, a su vez, posibilitara la relación entre los textos leídos y escritos. En la selección de las actividades se entrelazaron situaciones de lectura y escritura a través de las cuales los estudiantes debían asumir los roles de autores y lectores de diversos formatos textuales y establecer relaciones entre los textos leídos y escritos (Solé, Castells y Espino, 2006).

Los propósitos explícitos de la secuencia fueron:

- Reconocimiento de la lectura y la escritura como procesos de construcción de conocimiento.
- Conceptualización sobre los modelos de enseñanza en la interacción de los aspectos teóricos y la aproximación desde las situaciones vivenciadas.
- Escritura y revisión de textos con distintos formatos textuales.

En la planificación participaron las profesoras de ambas asignaturas conjuntamente con las otras integrantes del equipo que oficiarán como observadoras de las clases. El esquema de desarrollo proyectado inicialmente presentaba las siguientes tareas:

Clase 1:

- Presentación de los propósitos de la secuencia y las consignas de trabajo.
- Puesta en común de la lectura de una autobiografía escolar.
- Explicación de los aspectos conceptuales, tema abordado y subtemas tratados.
- Caracterización del texto narrativo: coherencia, cohesión y aspectos morfo-sintácticos observados en el texto analizado.
- Contextualización del texto de didáctica para que los estudiantes realicen su lectura domiciliaria: ubicación del contenido en la propuesta anual de la cursada, autor, temática, fuente, breve comentario global.
- Escritura de una autobiografía sobre la trayectoria escolar de los estudiantes:

Elabora un relato individual y autobiográfico sobre tu trayectoria por la vida escolar. Debes considerar aspectos referidos a: ¿Cómo era la relación docente-alumno? ¿Cómo enseñaba el docente? ¿Cómo presentaba el conocimiento? ¿Cómo evaluaba? ¿Qué materiales utilizaba en las clases?

-Orientaciones en la elaboración de los borradores.

Clase 2:

-Revisión entre pares de la producción escrita retomando las pautas presentadas en la clase anterior y considerando la adecuación de los textos a la consigna.

-Intercambio grupal de las orientaciones y toma de nota de las revisiones para reformular el propio texto.

Clase 3:

-Puesta en común de la lectura individual del texto “Enseñanza para la comprensión” en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

La lectura se orienta con la siguiente consigna:

Realiza la lectura del texto enfatizando en cada uno de los modelos de enseñanza los siguientes aspectos: concepción del conocimiento, concepción de aprendizaje, función de la escuela, estrategias de aprendizaje, registrándolos en una toma de nota individual.

-Reconocimiento de las categorías conceptuales que permiten dar sentido al texto leído y orientar sobre la información que debe priorizarse.

-Construcción colectiva de un cuadro comparativo con las categorías identificadas. Registro escrito.

-Vinculación con ejemplos seleccionados de las autobiografías.

-Presentación de la consigna para la escritura de un informe:

Escribe un texto argumentativo en el cual identifiques los modelos de enseñanza que subyacen en las prácticas educativas descritas en tu autobiografía. Justifica esas afirmaciones desde los conceptos trabajados en el texto.

-Lectura oral de una producción realizada por un alumno en años anteriores. Comentarios sobre los aspectos conceptuales trabajados en el ejemplo presentado.

Clase 4:

-Análisis del texto ejemplo: características, orientaciones para la producción del texto argumentativo.

-Escritura en pareja del texto solicitado según las pautas de la consigna con orientaciones de las profesoras durante el proceso de producción.

-Lectura oral de algunas producciones. Reflexión compartida sobre los aspectos textuales y conceptuales de las mismas.

Clase 5:

-Devolución de la revisión realizada por las profesoras de los textos, recuperando en un intercambio oral los aspectos conceptuales trabajados.

Para el diseño de la secuencia didáctica se consideraron una serie de condiciones didácticas que, en principio, se entendían como facilitadoras de los aprendizajes propuestos. Mencionaremos algunos de los aspectos explicitados durante la elaboración de la secuencia:

- Generar situaciones áulicas que entretengan situaciones de lectura y escritura en la enseñanza de los conocimientos disciplinares (Solé,2006).
- Alternar diferentes formas de organización de la clase: colectiva, grupal, individual que den lugar a la interacción entre pares, al trabajo personal y a la intervención del docente en la construcción del conocimiento (Lerner, 2002).
- Presentar en la consigna los propósitos y características de los textos, las condiciones de producción y los criterios de evaluación.
- Articular la implementación de la secuencia didáctica en pareja pedagógica.
- Acompañar a los estudiantes en los procesos de comprensión y elaboración de los textos.
- Orientar en el proceso recursivo de escritura y lectura para la producción de textos propios.

La secuencia se implementó en dos ciclos lectivos consecutivos (2009-2010) con un grupo de 1º año del profesorado para la Enseñanza Primaria y un grupo de 1º año del profesorado en Educación Inicial, acompañando la alternancia de carreras que se realiza en el instituto.

Se recolectaron insumos para su posterior análisis entre los que consideramos:

- producciones escritas (borradores, textos revisados con orientaciones, textos definitivos)
- registros magnetofónicos y escritos de observación de las clases
- registro magnetofónico de entrevista focal

-evaluaciones escritas individuales de los estudiantes sobre el desarrollo de la secuencia

- **Estado de la investigación**

Tomando como insumos los materiales relevados en la implementación de la secuencia descripta, este trabajo de campo se focaliza en el ordenamiento de los mismos con el objetivo de relevar y sistematizar las intervenciones docentes. Las tareas que se desarrollan en este momento de la investigación son:

-Organización del material relevado:

Desgrabación de registros magnetofónicos.

Organización de documentos y materiales recopilados: textos leídos y escritos en forma grupal e individual por los estudiantes

-Aproximación inicial a la sistematización de la información relevada:

Lectura inicial de registros de observación y de registros de audio.

Lectura del registro de audio de la entrevista grupal.

Relectura y análisis de los textos leídos en la secuencia.

Revisión y actualización de los referentes conceptuales.

Esta etapa inicial de sistematización de los datos dio lugar a la explicitación de cuestiones que requieren de la revisión y profundización del marco referencial inicial.

Bibliografía consultada

Aisenberg, B. (2005). "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". En Revista *Lectura y Vida*. Sección ensayos e Investigaciones. Año 26 (Nº 3).

Aisemberg, B. y Lerner, D. (2008) "Escribir para aprender historia". En Revista *Lectura y Vida*. Sección ensayos e Investigaciones. Año 29, Nº 3.

Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008) "La lectura de textos históricos en la escuela". En Revista *Lectura y Vida*. Sección ensayos e Investigaciones. Año 29, Nº 1.

Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". En Revista *Lectura y Vida*. Año 23, Nº 1.

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2004) Coord. *Leer y escribir en la Universidad*. Colección textos en contexto Nº 6. Bs As, Asoc. Internacional de lectura: Lectura y Vida.
- Castedo, Mirta (2007) "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación docente continua". En Revista *Lectura y Vida*. Año 28, Nº 2.
- (1995) "Construcción de lectores y escritores". En Revista *Lectura y Vida*. Año 16, Nº 3, setiembre 1995.
- Documentos de Actualización Curricular en el Área de Lengua. (1996-97) Dirección de Currículum: Gobierno de la Ciudad de Buenos.
- Dubois, María Eugenia (1995) "Lectura, escritura y formación docente". En Revista *Lectura y Vida*. Año 16, Nº 2.
- (1990) "El factor olvidado en la formación de los maestros". En Revista *Lectura y Vida*. Año 11, Nº 4.
- Fernández, Graciela y otros. (2010) "Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad". En Revista *Lectura y Vida. Sección Experiencias*. Año 31, Nº 3.
- Izuzquiza, María; Ballester, María Alejandra (2006). "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria". En *Educere*, Vol.10, no.33.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002) "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". En Revista *Lectura y Vida*. Año 23, Nº 3.
- Stella, P. y Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Bs. As: Paidós.
- Perelman, Flora (2008) *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Solé, I.; Castells, M. G. y Espino, S. (2006). "Aprender a través de los textos". En *Anuario de Psicología*, Año 37 Nº 1-2.

INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE TEXTOS EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES. UNA EXPERIENCIA DE LECTURA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Marcela G. Cicarelli

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

marcelacicarelli@arnet.com.ar

Introducción

El siguiente trabajo expone la experiencia de una clase de lectura de *Alfabetización Académica* que bajo la modalidad de taller y tutorías constituye un espacio curricular recientemente incorporado en los planes de estudio de carreras de formación docente de Educación Inicial, Primaria e Inicial y Primaria con Orientación Rural que se dictan en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la U.A.D.E.R.

La clase se desarrolla con alumnos/as de una comisión de primer año del Profesorado de Educación Primaria a partir de una nota publicada en la contratapa del diario *Página 12* y difundida mediante el Boletín digital *Reseña diaria de Noticias* de la FHAYCS. Se trata de uno de los trabajos finales del ciclo académico que tiene como objetivos: incentivar a los estudiantes en el uso de fuentes de información producidas y/o difundidas de modo digital por la universidad a la que pertenecen, consustanciarse con la lectura de los géneros y temas que se producen y/o se difunden a través de este medio y reflexionar sobre la potencialidad de leer de modo cooperativo y sobre los conocimientos y estrategias utilizados por los lectores en la práctica de lectura.

La ponencia presenta el marco didáctico a partir del cual se diseña la clase, el desarrollo de la misma y comentarios derivados de su análisis.

La propuesta didáctica de alfabetización académica. El marco de la clase

Nuestro enfoque para la enseñanza de la alfabetización académica en un

espacio curricular con formato de taller se delinea a partir de conceptos tales como: “lectura como acto de literacidad y práctica social compleja” (Cassany, 2006), “lectura cooperativa” (Cassany, 2009); “comunidad interpretativa” (Fish citado por Littau, 2008), “literacidad crítica” (Cassany, 2006), “alfabetización académica” (Carlino, 2005) y “enseñanza como construcción cooperativa” (Contreras en Litwin, 1996)

Desde la concepción sociocultural, la lectura y la escritura son prácticas lingüístico-cognitivas de carácter social que se producen en ámbitos e instituciones. Según su particularidad, estas instituciones usan discursos específicos que se generan a partir de propósitos determinados.

De este modo, texto, autor y lector se relacionan de modo complejo. Tanto el lector como el autor tienen un origen social y, en consecuencia, pertenecen a una comunidad discursiva. El lector es un sujeto con conocimientos y experiencias que usa cada vez que lee. El autor, por su parte, expone sus conocimientos, manifiesta sus puntos de vista, exhibe su visión del mundo en un texto cuyo contenido organiza en un formato o estructura, con léxico y estilo tomados de convenciones discursivas, pragmáticas y culturales inherentes al género en el que se incluye el texto. (Cassany, 2006: 33-39).

Leer y escribir no son tareas individuales (Cassany, 2009: 7) aunque habitualmente se lea de modo solitario o se escriba sin compañía. En la mayoría de las circunstancias se lee lo que alguien escribió (y en consecuencia se puede decir que está frente a un autor tácito) o se escribe para que otro lea (aunque el destinatario sea un lector hipotético).

En los ámbitos educativos, en la mayoría de las circunstancias, las prácticas de lectura y escritura son colectivas. Se aprende a leer y escribir a partir de la enseñanza del docente, junto a y con los compañeros/as. Es decir que en las instituciones dedicadas a la enseñanza es inevitable leer cooperativamente, co-leer o co-escribir.

Los lectores y escritores pertenecen a comunidades interpretativas que practican estrategias de lectura y escritura según la comunidad a la que pertenecen. Las similitudes o diferencias en las interpretaciones provienen no de los textos mismos sino de las comunidades. (Fish, en Littau, 2008 :180-182). Esto no implica que se lea de modo unidireccional o que se hagan interpretaciones descabelladas, absurdas o aberrantes, sino que los lectores interpretan a partir de parámetros que son constantes en su comunidad lectora. Esta situación es bastante visible en situaciones donde la lectura y la escritura son objeto de enseñanza. Mientras se enseña a leer y escribir se enseñan las estrategias que se despliegan para leer.

La complejidad de las habilidades para la comprensión y la producción oral y escrita y la especificidad de los textos que se leen, se escuchan, se escriben y se expresan oralmente en los estudios superiores demandan enseñanza sistemática. Esta tarea incluye como mínimo el abordaje de la complejidad de los textos (la pertenencia a géneros, la organización de la información, el léxico del tema, etc.), la finalidad de la comprensión y la producción oral y escrita y el desarrollo de amplios saberes enciclopédicos y de las competencias lectora, escritora y de oralidad formal.

El desempeño comunicativo lingüístico que corresponde al nivel de *alfabetización académica*⁶⁹ es (o debería ser) transversal a las distintas unidades curriculares del

⁶⁹Tomamos la definición de “alfabetización académica” sostenida por Paula Carlino (2005) como conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de tareas requeridas para aprender en la universidad. El concepto de alfabetización académica designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad académica, científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse “apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”.

Plan de Estudios. En el caso de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria e Inicial y Primaria con Orientación Rural se decidió además crear un espacio curricular ubicado en primer año como continuidad y profundización del módulo de lectura y escritura del ingreso. Aquí se proponen tareas de comprensión y producción oral y escrita sobre textos cuyos temas y modos de circulación son significativos para los ingresantes ya que se refieren en gran medida a estudios sobre la escritura, la alfabetización, la comunicación lingüística, la formación de lectores, la difusión de temas y noticias de la universidad, entre otros.

Se trabaja con textos, temas y prácticas sosteniendo que el lenguaje no es un medio neutral y transparente en el que se refleja el mundo sino que, por el contrario, es una actividad que genera, re-produce y re-crea constantemente significados múltiples y permite al sujeto nuevas apropiaciones que lo van configurando.

Desarrollo de la clase

1. Presentación:

El caso que presentamos es el desarrollo de una clase de lectura de una nota publicada en la contratapa del diario *Página 12* el día 24 de noviembre de 2010 y difundida en el Boletín digital *Reseña diaria de Noticias* de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales dependiente de la UADER.

Se trata de uno de los trabajos finales del ciclo académico de un grupo de primer año del Profesorado de Educación Primaria que tiene tres objetivos: incentivar a los/as estudiantes en el uso de fuentes de información producidas y/o difundidas de modo digital por la universidad a la que pertenecen, consustanciarse con la lectura de los géneros y temas que se producen y/o se difunden a través de este medio y reflexionar sobre la potencialidad de leer de modo corporativo⁷⁰ y cooperativo⁷¹ y sobre los conocimientos y estrategias utilizados por los lectores en la práctica de lectura.

La situación que genera la clase es auténtica puesto que se trabaja con un texto publicado en la página digital de la facultad⁷² donde los estudiantes cursan su

⁷⁰ Nos referimos a situaciones de lectura en las que se lee colectivamente desde una identidad grupal. La lectura en una clase universitaria es una práctica de lenguaje y pensamiento que adquiere particularidades según la comunidad discursiva disciplinar, social y cultural a la que pertenece el conjunto de los integrantes de la clase.

⁷¹ Toda clase en la que la práctica de lectura se hace de modo colectivo permite cooperar sobre el texto. La cooperación requiere establecer acuerdos y el logro de un fin común. En este caso el fin es acceder al sentido de un texto sobre cuyo tema, género y práctica de lectura no se tiene experticia.

⁷² La nota fue extraída del boletín diario digital de noticias, publicado por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la U.A.D.E.R. que llega a las direcciones electrónicas de suscriptores de esta comunidad académica. En dicho boletín se puede encontrar una selección de noticias, artículos y ensayos extraídos de medios locales y nacionales publicados en las últimas 24 horas. Los temas seleccionados corresponden al ámbito de ciencia y educación, derechos humanos y cultura y sociedad.

carrera. Podemos considerarla como práctica de lectura vernácula (Cassany, 2009: 41) para distinguirla de otras de tipo académicas desarrolladas a partir de textos específicos y de estudio de la carrera (Carlino, 2005; Zamero, Cicarelli, 2007) que se desarrollan en el Taller.

La nota de contratapa del Diario *Página 12*⁷³ es contemporánea a la fecha en la que se desarrolla la clase⁷⁴. Se titula “Últimos ritos” (se adjunta en Anexo). Su autora es la hija de una mujer asesinada durante la última dictadura militar en la localidad de Ciudadela (Prov. de Buenos Aires). Según informa la autora, luego de que su madre desaparece, la familia espera noticias durante mucho tiempo a pesar de que contaba con una partida de defunción expedida horas después del asesinato. La información sobre el destino final de la desaparecida les llega 34 años después del criminal episodio, cuando el Equipo Argentino de Antropología Forense identifica sus huesos y los de dos compañeros.

En el texto, la autora proporciona información sobre los hechos, expresa los sentimientos que le han generado estas circunstancias trágicas de su vida y analiza circunstancias y sentimientos usando un lenguaje que entreteje un tono neutro e informativo con expresiones metafóricas. La nota es profusa en figuras retóricas y contiene muchas locuciones mediante las que plasma su opinión y análisis.

Con el desarrollo de la clase y la práctica guiada y colectiva de lectura, los estudiantes logran reponer datos, generar interrogantes, abrirse paso hacia una interpretación más amplia, genuina, corporativa, cooperativa y, a la vez, personal.

2. La clase de lectura:

2.1. Tareas previas de preparación de la clase de lectura:

Dado que hasta el momento en que se desarrolla la clase presencial del Taller de Alfabetización Académica los alumnos y alumnas no están suscriptos al Boletín Digital de la FHAYCS de la UADER *Reseña diaria de Noticias*, la docente lo reenvía a las direcciones electrónicas del grupo el mismo día de su publicación⁷⁵. La clase anterior solicita a los/as alumnos/as una lectura anticipada. Cabe destacar que con el objetivo de preservar las condiciones de una situación real de lectura, la selección de la nota se hace el mismo día del reenvío por lo que no se alcanza a desarrollar tareas de anticipación lectora.

⁷³La nota de contratapa del diario es un género de poca circulación en las cátedras del Profesorado de Educación Primaria. Aunque no está incluida entre los considerados tradicionalmente “académicos”, su elección permite ampliar las prácticas de lectura de los estudiantes ingresantes.

⁷⁴La nota aparece el día 24 de noviembre, en tanto que la clase se desarrolla el día 29 del mismo mes.

⁷⁵El taller de Alfabetización Académica se dicta una vez por semana. Se pactó con anticipación que el día 24 se reenviaría el boletín de noticias y que la docente indicaría la lectura de uno de los textos publicados. Uno de los objetivos del Taller es que los alumnos se suscriban al boletín de noticias y lo consulten de modo asiduo.

2.2. Desarrollo de la clase

Durante la clase se trabaja con el texto impreso debido a que no se cuenta con computadoras para la lectura digital en el salón del Taller. La docente entrega el texto, lo relee de modo presencial y formula preguntas que los alumnos y alumnas deben responder por escrito antes de la relectura de partes y del trabajo colectivo. Esta primera tanda de interrogantes y consignas se refiere a información explícita del texto e implícitos que pueden inferirse del mismo, sin necesidad de usar fuentes externas, es decir que para responderlas los alumnos y alumnas deben apelar a sus conocimientos previos, especialmente temáticos (por ejemplo⁷⁶: “¿Quiénes son los autores de la partida de defunción?”; “¿Por qué se hace referencia a la enumeración de huesos”?, entre otras)

Luego se propone una relectura de partes, lectura de tipo “scan” (Cassany, 2009: 46) sobre una selección de fragmentos realizada por la docente. Estas partes contienen información implícita, en las que predominan secuencias de lenguaje connotativo. Sobre las mismas se formulan nuevas preguntas que requieren inferencias a partir de información que el texto no provee. De este modo, se promueve el diálogo entre los/as estudiantes para alcanzar la interpretación en forma colectiva (por ejemplo: “¿Dónde habrá estado la madre el día que la mataron?”; “¿Quiénes firmaron el acta de defunción?”; “¿Qué representa para la autora la dedicatoria que su madre le deja en un libro?”, se hace foco en expresiones como “Nada de sus ojos celestes”, “entierro que no sucede”, “volviste de la asfixia bajo la tierra”, entre otras).

Finalmente, se pide a los/as alumnos/as que cada uno/a seleccione una parte, un fragmento o una expresión sobre las que tenga dudas, o bien, pueda agregar información, opinión y/o análisis (por ejemplo: una alumna selecciona el fragmento “Amorosamente me dijeron ‘hay un coxal que todavía podría ser de tu mami’, con el mismo amor que mi amiga Raquel me dijo que quería ser mi velosityplanner” y hace comentarios al respecto).

Algunas observaciones derivadas del análisis de la clase

Todos/as los/as estudiantes cuentan con información parcial referida al momento histórico del país que da marco a la escritura del texto. Aunque carecen de datos precisos, recuerdan nombres y apellidos de algunos genocidas que integraron el gobierno de la última dictadura militar en Argentina aunque no tienen información sobre Entre Ríos; pueden ubicar temporalmente el periodo y referirse de modo general a los hechos trágicos de los que son responsables las fuerzas armadas durante el gobierno de-facto. Cuentan con información parcial sobre el accionar de los organismos y agrupaciones políticas y sociales que se ocupan de esclarecer los tremendos crímenes cometidos en aquellos años. También saben acerca de las tareas del Equipo Argentino de Antropología Forense e incluso recuerdan las actividades que este equipo desarrolló tiempo atrás en la ciudad de Paraná.

⁷⁶ Exponemos algunos pocos ejemplos de preguntas y respuestas trabajadas durante la clase para no excedernos en el límite de páginas de este trabajo.

Ninguno de los estudiantes que asiste a la clase tiene familiares o allegados víctimas de la represión militar por lo que la información acreditada proviene de fuentes externas.

A pesar de que los saberes temáticos de los/as alumnos/as son incompletos, el hecho de que el texto transmita un tema conocido, de amplia difusión y de profundo interés social facilita la contribución de conocimientos previos por parte de los estudiantes y que éstos comprendan “la función social que desempeñan los textos en la comunidad más allá de su utilidad básica para transmitir datos” (Cassany, 2009: 72). En este caso particular, favorece el análisis sobre la función que cumplen los textos que se publican en la contratapa de un diario como *Página 12*⁷⁷ y en el boletín digital universitario.

El acceso a la interpretación crítica en esta clase se ve entorpecida fundamentalmente por el desconocimiento del género elegido por parte de la mayoría de los y las estudiantes (por ejemplo: “No sé qué diarios publican notas en contratapa y qué se escribe allí. En “El Diario” de Paraná creo que hay humor y notas especiales los días domingos”), la escasa experiencia en la lectura de diarios del estilo al que pertenece la nota (qué se publica en las contratas de *Página 12* o de otros de tirada nacional como *Perfil* u otros) y del boletín que difunde la nota y la falta de precisiones referidas a la contextualización cultural, histórica, social y política del texto y el tema tratado.

Los/as estudiantes que pertenecen a la última cohorte de ingresantes, con algunas excepciones, no son lectores asiduos de diarios del estilo de *Página 12* que se caracteriza por publicar notas extensas y prolíficas en opiniones y argumentos. Además desconocen la línea ideológica en la que se enmarca este medio de comunicación (Respuestas de alumnos/as: “No sé qué tipo de notas publica *Página 12*”; “Creo que publican mucho sobre derechos humanos porque al gobierno le interesan estos temas. Todos los medios tienen notas de este tema”). Del mismo modo, no están informados sobre los objetivos de la edición digital del boletín de noticias de la facultad así como los textos y temas que allí son publicados (qué selección de notas se difunde en el boletín universitario, quién hace la selección, qué relación hay entre esta selección y la política de gestión que desarrollan las autoridades universitarias actuales). Ninguno de los estudiantes ha leído con anterioridad esta publicación digital.

Lo que más cuesta develar son los implícitos, las connotaciones que logran completarse después de leer comunitariamente (por ejemplo: pregunta: “¿Por qué Marta no da el nombre de su madre?”, respuestas similares: “No nombra a su madre por miedo a las represalias”, “Por miedo a lo que a ella le pasó y que le puede pasar a ella”). En este sentido, las preguntas realizadas por la docente enfocan los fragmentos de la nota con connotaciones, implícitos, expresiones

⁷⁷*Página 12* es un diario de tirada nacional que se publica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue fundado en 1987 bajo la dirección de Jorge Lanata. Se lo considera un diario polémico con enfoque “progresista”. En sus épocas fundacionales sus extensas notas desarrollaban investigaciones y temas con críticas explícitas a los gobiernos de turno. Se lo consideraba un medio “opositor”. En la actualidad se sostiene que sus propietarios están estrechamente vinculados con el gobierno nacional.

irónicas promoviendo la elaboración de respuestas que contengan una relación entre “lo comprendido con los conocimientos personales y elaborar una nueva visión de la realidad, más completa, madura y amplia” (Cassany, 2009: 68)

(Por ejemplo: “el texto tiene un tema que me atrae. Me interesa saber que encuentran algún hijo o nieto (de desaparecidos) o así se trate de restos de personas (desaparecidas o asesinadas por la dictadura). Se trata de una parte importante de la historia argentina. Cada uno de nosotros tiene una familia. Todos tenemos el derecho de saber cuál es el pasado de cada uno.”; “Entiendo que a la facultad le interesen las noticias sobre los derechos humanos. Hemos visto mucho este tema. En el curso de ingreso y también en otras materias:”)

Algunas conclusiones:

La universidad es una institución educativa que tiene entre sus objetivos primordiales enseñar a leer “tras las-líneas”, leer críticamente (Cassany, 2006: 82-83). La interpretación crítica de los textos ⁷⁸ se sustenta en la certeza de que el conocimiento no es neutral sino ideológico y que está basado en reglas discursivas propias de la comunidad que usa textos para la producción y comunicación de conocimientos, experiencias, creaciones, opiniones.

En coincidencia con esta perspectiva, sostenemos que leer no es ‘aplicar técnicas’ ⁷⁹ sobre la información visual del texto sino construir una red de relaciones entre ideas y proposiciones (información no visual) que son más o menos importantes según el conocimiento que el lector tenga del campo al que pertenecen y del mundo representado en este texto. Leer es una práctica lingüística, cognitiva y cultural que demanda situaciones de experimentación colectiva y corporativa.

Las habilidades requeridas en la universidad para la interpretación y la producción oral y escrita son complejas. Los textos que se escuchan, leen y se expresan oralmente y/o escriben son específicos y de difusión corporativa. Por estas razones es necesario que las prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria se enseñen de modo sistemático y gradual, aun en instituciones como la universidad donde los sujetos se desenvuelven con mucha autonomía.

El desempeño lingüístico, comunicativo y cultural que corresponde al nivel de *alfabetización académica* debe ser considerado contenido del Plan de Estudios, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria. La lectura crítica es inherente a

⁷⁸ Adoptamos la definición de interpretación elaborada por Cassany (2009:70): *Interpretar un escrito es algo más que comprenderlo. Si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye.*

⁷⁹ Nos referimos a actividades aisladas o desarticuladas de una secuencia de tareas de lectura como por ejemplo: “Subraye o encuentre el tema o idea principal”.

este nivel de alfabetización. Su enseñanza favorece la inclusión plena de los estudiantes en las prácticas que los hacen partícipes de la cultura universitaria.

Referencias bibliográficas:

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2009) *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo Universidad de Sofía.
- Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Zamero, M. y Cicarelli, M. (2007) *Lectura y escritura como prácticas académicas. Módulo II*. Paraná: Curso de ingreso FHaYCS., UADER.

Los últimos ritos

▣ *Por Marta Dillon*

Mi madre fue asesinada el 3 de febrero de 1977, a las 2.05 de la madrugada, en la esquina de Santamarina y Chubut, Ciudadela. Su partida de defunción dice: "Múltiples heridas de bala. NN femenino, delgada, 1,65, cabello rubio teñido". Nada de sus ojos celestes. Tal vez haya apretado los párpados el instante antes de que la fusilaran. A lo mejor estaba oscuro en la morgue o se habían acumulado demasiados cuerpos o les pareció en vano anotar un dato tan estúpido cuando la poseedora de los ojos celestes estaba muerta y a esas pupilas de agua sobre las que caían sus pestañas como una marea sólo les esperaba la corrupción.

Mi madre es ahora, concretamente, un cráneo con pocos dientes, un maxilar asignado morfológicamente, tibias y fémures, radios y cúbitos, clavículas. Seguro me equivoco en la enumeración de los huesos, lo cierto es que su torso continúa desaparecido.

Ella, no.

Ahora puedo trazar un recorrido de sus años de silencio. Sus años bajo tierra. Su asfixia en el anonimato.

¿Dónde estaba yo la noche en que la mataron?, me preguntó una amiga. No puedo saberlo, tenía 10 años y la estaba esperando. Como he esperado hasta ahora aun a sabiendas de que no iba a volver.

Algo de ella ha retornado con los restos de su cuerpo, con los rastros de su último día.

Mi hermano preguntó si la habían fusilado de frente o de espaldas.

Hay cosas que nunca podremos saber.

Tiene un disparo en la pierna. Hasta el '85 su cráneo estaba rosado. Había restos de carne, restos de aquello que yo había besado. Restos que volvieron a la tierra sin una caricia, sin un consuelo para la larga muerte del anonimato. Fue exhumada, fotografiada, catalogada y vuelta a enterrar. Se terminó de descomponer en una bolsa, su cuerpo se entreveró con otros que también fueron acibillados la misma noche, que fueron recogidos de una esquina en Ciudadela después de que los represores terminaran su tarea y empezara la suya la burocracia del Estado. Por eso mi madre tiene su partida de defunción firmada y sellada mientras la esperábamos o esperábamos alguna noticia suya.

En esa época solía preguntarle a mi padre cuándo íbamos a poder verla. Me imaginaba que estaría presa, al fin y al cabo eran policías los que habían entrado y destrozado la casa en la que vivíamos ella, mis hermanos y yo; su amiga, Gladis Porcel, su novio, Juan Carlos Arroyo. Los tres desaparecidos que el Equipo Argentino de Antropología Forense nos devolvió, 34 años después, para que finalmente podamos despedirnos. Porque hasta ahora

no terminábamos de hacerlo. Y ahora mismo, cuando sé que lo que queda de ella descansa en una caja junto a tantos esqueletos todavía sin nombre, a la espera de una inscripción oficial y de los ritos que inventemos para ella; ahora mismo no puedo terminar de despedirme. Aunque el tiempo se haya comprimido de golpe y yo me sienta igual que la niña de 10 años que escuchó su voz por última vez mientras un represor la interrogaba y hasta le prometiera “por mí te daría una rosa, pero vos no me estás ayudando”. Ella no estaba ayudando y eso me basta para saber de un gesto de dignidad que probablemente estrujaran hasta el hartazgo en una mesa de tortura. No quiero pensar de qué se trataba esa rosa pero nunca pude dejar de indagar sobre el ensañamiento de los represores contra las mujeres cautivas.

“Toda mi vida se me viene encima”, dijo su amiga Laly cuando supo de la identificación de los huesos de mi madre, en España, donde también estaba yo, aunque la suerte quiso que ese día no podamos abrazarnos. Mi vida también se me vino encima. Y esa última noche sobre la que algunas incógnitas empezaron a disiparse como niebla al mediodía se convierte en nuevas preguntas: ¿Quiénes escucharon los disparos? ¿Quién avisó para que retiraran los cadáveres? ¿Llevaba puesta una de las polleras que ella misma pintaba? ¿Alguien le dio la mano antes de que la ráfaga los desarticulara como a muñecos de estopa? ¿Quién vio sus ojos azules? ¿Quién supo que ya no habría caída de sus pestañas para conquistar en ese gesto todo lo que necesitaba? ¿Tenía los zapatos puestos? ¿Dónde quedaron las plataformas de las que nunca se bajaba?

Hay algo de lo real que empieza a tomar cuerpo. Mi madre fue asesinada en la madrugada del 3 de febrero de 1977. Yo tenía diez años. Mi hermano Juan apenas dos. Santiago, ocho. Andrés, cinco. Los cuatro te extrañamos, mamá, y hasta ahora hemos hecho lo que pudimos con tu ausencia y tu presencia intermitente.

Hay una página de un libro que ella me regaló poco antes del final, está escrita con su letra y dice: “Para Martita, mi compañera, que está aprendiendo a sentir como propias las alegrías y las luchas del pueblo latinoamericano”. Pomposa dedicatoria para una niña que con 44 quiere seguir siendo Martita y aprender eso en lo que estaba cuando vos estabas conmigo. Ahora acabo de casarme, por primera vez, enamorada y con una familia imposible pero bien constituida: mi amor, Albertina, mis dos hijos con veintiún años de distancia entre ellos, una nieta, tres perros, dos gatas, una cantidad de amigos y amigas sobre los que sé que puedo derrumbarme y levantarme con los ojos cerrados. A nadie le importan estos detalles, salvo a mí porque son la prueba de que he sobrevivido. Más que eso, he vivido todos estos años y buscándote es como fraguó mi familia. O buscando justicia para vos. O buscando un lenguaje en el que poder nombrarte.

Alguien me contó una vez que en el campo de concentración donde pasaste tres largos meses, las mujeres se cambiaban de ropa entre ellas para sentir que se vestían por la mañana. O por esa hora difusa que el encierro convertía en mañana. Esa anécdota te nombra, mamá.

Lloré como una nena sobre ningún hombro o sobre el de todos mientras los amigos del EAAF me relataban lo que sabían de vos. Amorosamente te rescataron de una fosa común en el cementerio de San Martín. Amorosamente me dijeron “hay un coxal que todavía podría ser de tu mami”, con el mismo amor con que mi amiga Raquel me dijo que quería ser mi velosityplanner. Un resto de humor negro para salvarnos a todos y a todas de este naufragio en tierra que significa haberte encontrado, mamá.

Más calma, Raquel me llamó más tarde para decirme, ella que había sido baleada en el pecho en un enfrentamiento entre policías y ladrones en el que nada tenía que ver, que las balas no duelen. La muerte propia, me imagino, no duele. Lo que duele es la vida que sigue

como si nada, diez, veinte, treinta años. Y duele sobre todo porque también ha encontrado sus bálsamos.

Todas palabras desordenadas y debidas para el entierro que todavía no sucede, ahora que se cumplen 34 años de tu desaparición y apenas un mes desde que volviste de la asfixia bajo la tierra, del anonimato, del consuelo de un rito que arranque de una vez por todas a la niña que sigue aferrada a la ventana esperando que el toctoc de tus plataformas en la vereda te traiga de vuelta.

De todo esto y de todo lo que todavía no puedo nombrar se trata haberte encontrado. De un punto final para un texto que voy a seguir escribiendo, para un duelo del que tal vez empiece de una vez a desprenderme.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS PERTENECIENTES A COMUNIDADES ORIGINARIAS

Marta Elena Torino

Consejo de Investigación
Universidad Nacional de Salta
torino.marta@yahoo.com.ar

Pocos temas han sido tan debatidos en los últimos años en el ámbito educativo, como el que se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos y el fracaso de distintas acciones emprendidas para el desarrollo de esas habilidades en los estudiantes.

En el nivel universitario, particularmente, el ingresante se ve obligado a incorporar estrategias específicas para participar en la lógica discursiva de las disciplinas. Leer y escribir en la Universidad supone, entonces, un verdadero desafío, ya que en este nivel de la enseñanza surgen requerimientos de lectura y producción de textos que van más allá de los objetivos de la comunicación básica y exigen un proceso de enseñanza específico.

La dificultad principal radica en el tipo de textos a los que el alumno universitario se ve expuesto o debe producir: se trata ahora de **textos científico-académicos**. Los primeros son aquellos elaborados por los investigadores para hacer circular la información propia de cada área del saber entre la comunidad de pares: artículos en revistas especializadas, tesis, ponencias, informes de investigación, reseñas, conferencias, etc. Los textos académicos, por su parte, se emplean para enseñar y aprender en la Universidad: fichas, cartillas y otros materiales de cátedra, manuales, guías de estudio, libros, capítulos de libros, monografías, tesinas (de grado), exposiciones, exámenes, entre otros.

El desarrollo de competencias para comprender y escribir textos científico-académicos exige, por tanto, un entrenamiento especial que conlleva un alto grado de complejidad. A este proceso llama Carlino (2005) **alfabetización académica** y comprende 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.” Agrega que con tal designación se refiere también al “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.” (Op. Cit.: 13-14).

Este concepto pone en evidencia que los modos de leer y escribir cambian según el ámbito de que se trate: la diversidad de temas, de destinatarios, de propósitos y de contextos en los que se lee o escribe plantean al escritor/lector exigencias que difieren sustancialmente entre sí.

Por otro lado, el ingreso en la cultura académica debe atender a las particularidades de cada campo del saber; por lo tanto, está asociado

necesariamente al contenido sustantivo de las distintas disciplinas. Es, por ende, una tarea que cada cátedra debe emprender para abrir las puertas de su disciplina a los estudiantes.

Si las dificultades para la apropiación de la cultura académica son importantes para el ingresante universitario en general, cuánto mayor será el problema para los estudiantes que provienen de pueblos originarios. En este caso, nos encontramos con individuos que, desde su ingreso en la educación formal, cargan severas falencias en su proceso de alfabetización. Pertenecen a comunidades minoritarias de la Provincia de Salta, marginadas en general por la sociedad criolla, y hablan lenguas también minoritarias, en franca retracción de uso.

La provincia de Salta es, en el mapa nacional, la que reúne mayor diversidad lingüística y cultural: siete etnias diferentes subsisten con su lengua y su cultura propias; otras, ya desaparecidas en la zona, como la quechua, han dejado huellas impresas tanto en el español que se habla en Salta, como en muchas costumbres y tradiciones provincianas. La sociedad salteña actual ignora su propia realidad de provincia multicultural y plurilingüe, o no se interesa por ella. De este modo, se ha pretendido neutralizar una diversidad cultural y lingüística -que precisamente constituye el más importante patrimonio espiritual de la región- cerrando los ojos ante las realidades particulares de cada grupo aborígen e imponiéndoles así, implícitamente, su transculturación. Así se explica que a comienzos del siglo XXI, cuando todos los países latinoamericanos, con una realidad socio-cultural semejante, han avanzado largamente en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas al mantenimiento de su lengua y su cultura, Argentina apenas haya comenzado a transitar ese camino.

Cabe destacar, sin embargo, que existe un marco normativo que procura la preservación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios. Se trata de la Ley Nacional de Educación (26.206) y la Ley de Educación de la Provincia N° 7546, que establecen la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo, “en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior”, la que garantizará “el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. (Ley Provincial, pág. 20). Asimismo, fija como obligaciones del Estado, entre otras, la de “asegurar la formación docente específica al facilitador bilingüe, en los distintos niveles del sistema”, y la de “propiciar modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, y otros rasgos sociales y culturales.” (Ibíd.)

Es evidente que, si bien existe toda una legislación a favor del resguardo de este patrimonio cultural y lingüístico de nuestra Provincia, en los hechos ella representa sólo una expresión de deseo que no se materializa en acciones concretas. Sería importante que estas normas, que rigen el sistema educativo nacional y provincial, fueran operativas y no meramente enunciativas. Para ello hace falta políticas de estado que asignen los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a la práctica una verdadera *educación intercultural bilingüe* que trascienda el nivel primario de la enseñanza.

La educación es, sin duda, a mediano y largo plazo, el más seguro ingrediente en una política de promoción comunitaria. Y, en este sentido, está suficientemente comprobado el beneficio de una educación intercultural y bilingüe (véase L. E. López y W. Küper, 2000), particularmente en casos como el de las etnias de la provincia de Salta, todas de tradición ágrafa, para cuyos individuos resulta por consiguiente doblemente problemático emprender procesos de alfabetización en una lengua distinta de la materna, con maestros que sólo manejan el español. De allí las alarmantes cifras de desgranamiento, repitencia escolar y sobreedad (con relación al nivel educativo en que se encuentran) en los alumnos aborígenes, y sobre todo sus dificultades para adquirir siquiera una mediana competencia en su desempeño como hablantes de español. La designación de auxiliares bilingües en el nivel primario constituye un aporte importante, pero no soluciona el problema de fondo.

La incorporación de jóvenes indígenas al nivel universitario es relativamente reciente en nuestro país. En los últimos años, la demanda educativa de las comunidades originarias se ha ido desplazando paulatinamente desde la educación básica al nivel superior.

Considerando la realidad antes descripta, la brecha cultural, educativa y lingüística que presentan estos jóvenes con relación al estudiante criollo sigue siendo muy profunda. Es necesario, entonces, que la Universidad atienda esta problemática y arbitre medidas que tiendan a acortar las distancias sociales e idiomáticas que los separan de la sociedad mayoritaria.

En tal sentido, se ha implementado en nuestra Universidad un sistema de tutorías que tiene como destinatarios a estudiantes de pueblos originarios y cuyo objetivo es asistirlos en su etapa de ingreso a la Universidad, para facilitarles ese tránsito, tanto en los aspectos sociales, como en los personales y académicos. Ello se realiza a través de la figura de tutores-pares, estudiantes avanzados conscientes de la problemática de las comunidades indígenas, quienes llevan a cabo una serie de acciones que procuran disminuir la deserción de estos grupos en el primer año de estudios.

Focalizando la atención, sobre todo, en el problema lingüístico de este grupo de estudiantes –uno de los mayores obstáculos para su desempeño eficiente-, nuestra propuesta atiende, en particular, a plantear recursos puntuales que permitan emprender con éxito la alfabetización académica.

En primer lugar, se propone partir de un diagnóstico que evalúe semejanzas y diferencias en cuanto a las competencias comunicativas de los alumnos procedentes de comunidades originarias, quienes –como ya se aclaró- manejan diferentes lenguas maternas, cuya relación con el español como segunda lengua ofrece también algunas distinciones. En general, se observa en estos alumnos, añadido a las dificultades que presentan los ingresantes no indígenas, una deficiente o reducida competencia en el uso oral y escrito de la lengua española: pronunciación defectuosa, desconocimiento de las normas ortográficas, manejo elemental de las reglas gramaticales del español, como las de concordancia, uso del artículo, de las preposiciones, de los tiempos verbales, léxico inapropiado o desconocimiento del significado de algunos términos.

En este sentido, es esclarecedor el testimonio de David Zacarías, maestro bilingüe del Chaco, incluido en el artículo de su autoría, titulado “Lenguas indígenas” (en Tissera y Zigarán: 2002), quien manifiesta lo siguiente:

Los indígenas que han aprendido a hablar castellano lo han hecho, en unos casos en la escuela y, en otros, sólo oyendo a los hablantes del castellano. Por lo general no han tenido maestros o profesores que les enseñen el idioma castellano como segunda lengua, ni han podido contar con libros especiales para aprenderlo.

Debido a la falta de una buena enseñanza, muchos indígenas confunden los sonidos, las estructuras y los significados de los dos idiomas, y muchas veces esta situación es causa de actitudes negativas y discriminatorias por parte de los hispanohablantes.” (p.127)

Este texto es descriptivo de lo que ocurre también en nuestra provincia. Por eso consideramos que los estudiantes aborígenes que cursan el primer año de la Universidad necesitan un entrenamiento especial e intensivo en las competencias idiomáticas básicas, tanto en la expresión oral como en la escrita. Sería entonces fundamental que el sistema de tutorías de pares esté integrado, en primera instancia, por alumnos avanzados de la Carrera de Letras, quienes deben capacitarse para reforzar, en los ingresantes de estos grupos originarios, el conocimiento de la normativa del idioma español, particularmente en cuanto a su uso en contextos formales en ambos registros, oral y escrito. A ello ha de sumarse, paralelamente, una práctica intensiva de comprensión y producción de textos propios del nivel superior en las diferentes áreas del conocimiento, para lo cual será menester incorporar tutores específicos de cada una de ellas, pues sabemos que cada disciplina tiene un discurso particular y una lógica propia.

Ahora bien, nuestra experiencia de capacitación con grupos de docentes de distintas áreas nos permite asegurar que el resumen de textos científicos, graduados en complejidad creciente, constituye la práctica más completa y productiva en cuanto a ejercitar recursos de comprensión y producción textuales. Siendo el discurso expositivo–argumentativo el predominante en la formación académica, en tanto la ciencia lo usa, en general, para presentar sus logros, nos pareció que un texto como el resumen, en que prevalece esa organización discursiva y que implica, al mismo tiempo, la actividad de sintetizar información y reordenarla en un nuevo texto, sería sumamente útil para poner en práctica recursos que posibiliten el acceso a los textos de las distintas disciplinas.

El desafío que significa esta tarea atañe, no sólo al alumno de nuestras comunidades originarias, sino especialmente a los tutores que han de facilitarles el acceso al uso apropiado de la que es para ellos una segunda lengua y, además, al docente de primer año de las carreras universitarias, todos los cuales necesitan capacitarse específicamente para esta tarea por demás compleja: adquirir, ellos mismos, instrumentos científico-pedagógicos apropiados, que les posibiliten conducir a su grupo hacia una verdadera alfabetización académica (Carlino, 2005:13), y no simplemente encarar acciones aisladas tendientes a subsanar en los alumnos la falta de destrezas para afrontar los nuevos textos que les presenta la universidad.

Incorporar a los estudiantes provenientes de pueblos originarios en una cultura letrada nueva, la del ámbito académico superior, exige entonces, ante todo, un grupo de tutores y docentes específicamente preparados para acompañarlos en ese camino, allanándoles dificultades que el uso apropiado del español acrecienta.

Bibliografía

- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Lávaque, A. M. y del V. Rodas, J. (1998). *Español y quechua en el Noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Gofica.
- (2003). *Historia y sociolingüística del español en el Noroeste argentino. Nuevas investigaciones*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- López, L. E. y W. Küper (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina". Documento de trabajo.
- Ninyoles, R. Ll. (1972). *Idioma y poder social*. Barcelona: Tecnos.
- Rodas, J. V. y Torino de Morales, M (1999). *Sociolingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Salta: Gofica y Universidad Nacional de Salta.

LA ARGUMENTACIÓN Y EXPLICACIÓN EN BIOLOGÍA. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS DE LA U.N.N.E.

Margarita C. Ortiz, Aníbal R. Bar
Instituto de Ciencias de la Educación.
Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E.)
mortizgaleano11@gmail.com
anibalroque@yahoo.com.ar

Introducción

Los resultados que presentamos forman parte de un proyecto de investigación más amplio⁸⁰, cuyo objetivo consiste en *examinar las habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes universitarios avanzados, para valorar la eficacia y adecuación de los desempeños, las características que asumen y modos en que se manifiestan y las relaciones entre éstos y las demandas académicas*; en tres carreras, dentro de lo que Biglan (1973) denomina campo disciplinar monoparadigmático (Biología) y dos del campo disciplinar multiparadigmático (Ciencias de la Educación y Educación Inicial).

El trabajo pretende: 1) estimar las habilidades de razonamiento para generar argumentos en textos y temáticas conocidos por los estudiantes y 2) constatar las habilidades de razonamiento que relacionan explicaciones y evidencias.

Asumimos, por un lado, que la capacidad para evaluar argumentos ya producidos es una habilidad complementaria y diferenciada de la capacidad para construirlos y revisarlos valorativamente y, por otro, que la explicación como la argumentación que vinculan las afirmaciones (con carácter de hipótesis) y los datos, es relevante para la apropiación significativa de conocimientos disciplinares.

Trabajamos con una muestra de estudiantes (n=28) cursantes del cuarto nivel de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UNNE, a quienes propusimos cuatro tareas que abordan contenidos disciplinares. Buscamos en las respuestas y producciones, aislar las habilidades inferenciales de la simple recuperación de conocimientos de la memoria a largo plazo.

⁸⁰ "Habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes universitarios avanzados en contextos académicos – disciplinares". PICTO 2007 UNNE – 00175.

La argumentación en ciencias

La vida universitaria implica aprendizaje de contenidos disciplinares y de formas de comunicarlos. Por su parte, la actividad científica incluye habilidades para discutir, razonar, argumentar, criticar y justificar ideas y explicaciones, lo que evidencia la estrecha relación entre las competencias comunicativas y el aprendizaje de los modelos científicos.

Por ello, partimos del reconocimiento del papel del lenguaje en la construcción de las explicaciones científicas y de la argumentación como tarea epistémica y proceso discursivo relevante en las ciencias (Henao y Stipcich, 2008). Asimismo, adherimos a la perspectiva de la argumentación y al modelo argumental Toulmin (MAT) como instrumento para el análisis y construcción de argumentos (Osborne, Erduran y Simon, 2004).

Además, sostenemos dos supuestos que orientan la indagación: a) el desarrollo de habilidades de lectura y escritura son fundamentales para aprender las disciplinas (Bazerman y otros, 2005) y b) entre las capacidades para tratar con textos académicos y operar con contenidos disciplinares, adquieren relevancia las argumentativas, objetivo de análisis en este estudio. El valor de la lectura y la escritura y, particularmente, de la argumentación como procesos inherentes a la construcción y justificación del conocimiento científico, es reivindicado por Latour y Woolgar (1995), entre otros.

El razonamiento y la argumentación son procesos que demandan el desarrollo de habilidades para relacionar datos y conclusiones, evaluar enunciados teóricos a luz de datos empíricos o procedentes de otras fuentes, modificar afirmaciones a partir de nuevos datos, usar modelos y conceptos científicos para apoyar conclusiones, entre otras. Se trata de operaciones de orden epistémico que permiten construir, cambiar, compartir y negociar significados, representaciones y explicaciones (Jiménez-Aleixandre y Díaz, 2003).

Desde la década del '90, las investigaciones señalan las diferencias entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación superior y entre las disciplinas. En este sentido, la escritura es entendida como parte constitutiva de los usos discursivos de cada campo del saber y desde esta línea, se realizaron estudios en torno a la relación entre las exigencias y lo que se enseña en educación superior -en Inglaterra y Australia-, develando la escasa enseñanza de los géneros académicos.

En EE.UU. la relación entre escritura y conocimiento disciplinar es analizada en investigaciones, encontrándose dos modos: a) *escribir para aprender* los contenidos conceptuales y b) *aprender a escribir* en tanto modo de enseñar las características discursivas de cada campo de conocimiento. En nuestro país, el foco se desplazó a la indagación de las prácticas áulicas de escritura y las relaciones entre la enseñanza y los aprendizajes en el ámbito académico (Carlino, 2007).

Conocer e internalizar los modos de comunicación del saber disciplinario conlleva la idea de operar con textos y prácticas académicas. La trama discursiva de los textos académicos es fundamental para comprenderlos, puesto que cada tipo pone en juego distintas operaciones cognitivas, a la vez que presenta formas de

jerarquizar la información. Asimismo, la elaboración de argumentos coadyuva al desarrollo del pensamiento de orden superior (Erduran y Jiménez Aleixandre, 2008).

Numerosos trabajos dan cuenta de las dificultades de los ingresantes en relación con la lectura y escritura académicas, tales como la tendencia a la lectura con estrategia expositiva y a la escritura de textos monológicos (Padilla, 2010), en el reconocimiento de pruebas empíricas y su conexión con modelos teóricos en Biología y para relacionar conceptos y construir justificaciones (Bravo y Jiménez Aleixandre, 2010). También existen estudios en torno a las actividades para producir discursos argumentativos (Osborne y col, 2004) y la argumentación en aulas y laboratorio (Leinharez Queiroz y col., 2009). Por su parte, Halldén (1988) afirma que las dificultades para comprender conceptos se sitúan en el ámbito metacognitivo.

El caso en estudio refiere a estudiantes avanzados en el trayecto de formación, lo que supone, además de la construcción de un corpus teórico, la apropiación significativa y el desarrollo de habilidades de razonamiento propias de la disciplina, como así también de competencias argumentativas (Padilla et al, 2010) vinculadas con habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba y Sanmartí, 1996).

ANÁLISIS DE ARGUMENTACIONES: DESARMANDO LOS TEXTOS

Identificación y valoración de tesis y argumentos

Solicitamos la reconstrucción de la estructura argumental a partir de la identificación de la tesis y argumentos en el texto “La Evolución como teoría científica”; la estimación de la fuerza de las razones sobre la base de una escala: inexistente, débil, moderada, o claramente sólida y la valoración global de la argumentación en términos de su solidez mediante la misma escala. El análisis de las respuestas focaliza la clara identificación de conclusiones y razones, la recuperación de los componentes, la diferenciación de razones independientes y encadenadas y la consideración de la totalidad de los elementos para la valoración de la solidez.

La tesis

En cuanto a la identificación de la tesis, la primera parte de la misma es reconocida sin dificultad por la mayoría de los estudiantes, posiblemente por su ubicación al inicio del texto. No obstante, es marcada como razón por uno de los alumnos.

Los segmentos restantes son reconocidos en ínfima proporción y con variaciones: señalan sólo la segunda parte, la tercera o visualizan la primera y segunda partes conjuntamente. La ambigüedad respecto de la segunda parte puede darse por su asociación con una de las razones (razón lógica) o por la confusión con éstas (razón empírica). El tercer tramo de la tesis es detectado como razón por la casi totalidad de la muestra. Suponemos que estos resultados pueden vincularse con la naturaleza empírica de la disciplina.

Las razones

De las cuatro razones que sustentan la tesis, las tres de carácter empírico son registradas prácticamente por la totalidad de los estudiantes, a diferencia, de la única de tipo lógico.

Dos de las evidencias empíricas reconocidas -aparecen como razones asociadas o independientes- son las geológica y paleontológica. Aparentemente, los principios de la superposición (estratigrafía) y de la identidad paleontológica (fósiles) son puestos en juego a la hora de valorar la relevancia de dichas razones como “claramente sólida” y “moderada” en similar proporción.

La biología molecular, categorizada como razón de apoyo directo de la tesis por más de la mitad de los estudiantes, resulta evaluada como sólido fundamento de la misma; lo que podría explicarse por el descubrimiento del código genético como homología universal de todos los seres vivos y por la relevancia actual de esta disciplina en la validación de hipótesis.

Independientemente de los valores atribuidos a las razones, consignan como moderado el apoyo de éstas a la conclusión. Esta valoración no es consistente, puesto que menos de la mitad de los estudiantes coincide con lo esperado en términos de la disciplina.

Habilidades en el razonamiento explicativo que relaciona afirmaciones y evidencias

Presentamos la descripción de una situación referida a la diversidad biológica; una explicación plausible para la misma y quince posibles evidencias (ítems) con tres posibilidades de respuesta: evidencia a favor, evidencia conflictiva, o información insuficiente para decidir su carácter de tal en relación con la explicación postulada. A partir de las decisiones tomadas en torno a los dos primeros valores, evalúan el grado de aceptabilidad de la explicación con tres posibilidades de respuesta: aceptable, no aceptable e incompleta.

Coherencia entre afirmaciones y afirmaciones

La casi totalidad de los estudiantes indica sin dificultad la única evidencia conflictiva propuesta⁸¹, la mitad detecta la coherencia entre afirmaciones y hechos y, solamente, un cuarto da cuenta de que la información resulta insuficiente. Las limitaciones en este caso parecen devenir de la incidencia de los conocimientos cotidianos al dirimir el grado de vinculación hecho-afirmación.

En concomitancia con las decisiones asumidas, valoran como aceptable la explicación propuesta.

⁸¹ Consideramos que en relación proporcional con el resto de las evidencias, constituye un sesgo del instrumento (Tarea 4: construyendo explicaciones).

PRODUCCION DE ARGUMENTACIONES: ARMANDO TEXTOS

Elaboración y valoración de argumentaciones

A partir de la presentación de los textos descriptivos “El caso de la polilla moteada del abedul” y “El comportamiento de *Lymnea* en diferentes zonas lacustres”, los estudiantes proponen explicaciones para ambas situaciones aplicando conocimientos previos (caso1) e hipotetizando a partir del conjunto de conocimientos disponibles (caso2). Luego, revisan sus explicaciones y las organizan argumentativamente, modificando y/ o ampliando las razones y conclusiones presentadas. En el análisis de las respuestas consideramos que en las explicaciones se advierte la diferencia entre la mera aplicación del conocimiento y su utilización para dar cuenta de una nueva situación, la organización de la argumentación, relevancia y suficiencia de las razones mencionadas y la valoración crítica de la solidez de la argumentación.

El caso de las polillas es explicado desde la teoría evolutiva darwiniana por la mayoría de los estudiantes a partir de la recuperación de conceptos de la tesis (selección natural), aunque el énfasis está puesto en sus resultados (adaptación), lo que indica sesgos en la selección de la información. El mayor obstáculo se da con la situación paradójica que no se explica desde la teoría de la selección natural. Elaboran explicaciones adecuadas únicamente tres estudiantes apelando al conocimiento disciplinar. El resto reproduce la descripción o escoge teorías erróneas.

En ambos casos, los inconvenientes afloran cuando se trata de identificar razones que sustentan sus tesis. Quienes las explicitan, reiteran la explicación o descripción (casos 1 y 2), invocan causas o aplican incorrectamente los conceptos (caso1), en lugar de consignar los argumentos.

Sin embargo, al momento de evaluar la propia argumentación teniendo en cuenta la relevancia y solidez de las razones para apoyar la tesis, más de la mitad selecciona la categoría “moderada”, estimada como no adecuada para el caso 1 y poco realista, para el segundo.

Exponiendo otra explicación

Con la pretensión de analizar las habilidades para operar con habilidades del razonamiento explicativo, además de las afirmaciones y evidencias señaladas, solicitamos a los estudiantes que apelen explícitamente a ellas para generar una explicación. En este sentido, la tarea consiste en proponer otra explicación posible para la situación descrita (diversidad biológica) y en mencionar al menos tres evidencias que la apoyen.

Al analizar las respuestas consideramos la plausibilidad de las afirmaciones explicativas, la clara distinción entre afirmaciones y evidencias, y la pertinencia de las evidencias mencionadas.

La explicación propia

Aproximadamente un tercio de la muestra propone una explicación satisfactoria a diferencia del resto que se limita a replicar la descripción o presentar ideas confusas. La mitad de los estudiantes que elaboran su explicación recurren a procesos del cambio evolutivo y cambios en la historia evolutiva abordados en las tareas anteriores.

Respecto de las evidencias a favor, aun quienes postulan la explicación evidencian obstáculos para mencionar tres hechos que la apoyen, limitando la enunciación a uno.

Conclusiones

En las propias producciones de los estudiantes prevalece el registro descriptivo/explicativo solidario con una mirada clásica del campo disciplinar de pertenencia.

En general, éstos denotan un nivel de desempeño insuficiente en relación con la estructura argumental y la comprensión del contenido disciplinar.

Los resultados permiten advertir la existencia de mayores dificultades en la elaboración de los textos argumentativos, tanto en lo estructural (uso correcto de los conectores) como en lo funcional (diferenciar justificaciones y fundamentaciones científicas de las provenientes del sentido común).

Los obstáculos a nivel de los contenidos disciplinares se traducen en: 1) escasa/nula aplicación de modelos para analizar críticamente los discursos escritos sobre casos de evolución y diversidad biológica; 2) reducida generación de explicaciones no comprendidas dentro del modelo de selección natural; 3) mínima exposición de razones que sustentan la hipótesis sobre pérdida de la biodiversidad; 4) limitadas formas de argumentar sobre evidencias para dar cuenta de fenómenos biológicos y 5) restringida expresión de opiniones fundadas en enfoques sistémicos acerca de la preservación de la diversidad biológica.

Éstos son consistentes con la necesidad de formar en estrategias persuasivas en el discurso académico (Correa *et al.*, 2003) y de enseñar la argumentación con el contenido de la ciencia (Sardá y Sanmartí, 2000; Álvarez Pérez *et al.*, 2000).

Al entender la argumentación como una habilidad cognitivo-lingüística compleja (Sanmartí, 2003) y central para la alfabetización científica, estas aproximaciones al nivel de competencias de profesores en formación, próximos a egresar es preocupante. Conduce a repensar la necesidad de aprovechar la potencialidad académica del escribir –entre otros- con la finalidad de que los estudiantes puedan transitar del “decir el conocimiento” a transformarlo, para dar a la escritura un lugar para el aprendizaje y construcción del conocimiento (Carlino, 2004 a).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2010) "Didáctica de las Ciencias Experimentales, Argumentar en Ciencias", en revista *Alambique*, enero 2010.
- Bazerman, Ch; Little, J; Bethel, L; Clavkin, T; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005) *Reference Guides to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press
- Biglan, A. (1973) "Relations ships between sujet matter characteristic and the estructure and output of University Department". En *Journal of Applied Psychology*, 57, 204-213
- Brem, S. y Rips, L. J. (2000). "Explanation and Evidence in Informal Argument". En *Cognitive Science*. Vol. 24 (4), pp. 573-604.
- Carlino, P. (2004 a) "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 en el posgrado universitarios". Disponible en:<http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/carlino.pdf>
- Carlino, P. (2005 a) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007) "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", en *Cuadernos de Psicopedagogía N° 4*, pp. 21-40. Colombia: Escuela de Psicopedagogía UPTC.
- Espino Morales, O. (2004) *Pensamiento y razonamiento*. Madrid: Pirámides.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004) "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". Disponible en:
<http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- Fernández, G., Izuzquiza, V. y Laxalt, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de leer". En P. Carlino (coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en contextos* n° 6. Bs. As: Asociación Internacional de Lectura /Lectura y Vida.
- Guisand, M. A; Almeida, L. S; Pinheiro, M. R. y Páramo, M. F. (2005). "Prueba de Inferencias: Contribuciones para su Validación con Estudiantes Universitarios". *Actas del VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade de Minho. Pp.14-16.
- Halldén, O. (1988) "The evolution of the species: pupil perspectives and school perspectives", en *International Journal of Sciences Education*, 10(5), pp. 541-552.
- Henao, B. y Stipcich, M. (2008) "Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales", en

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7, nº 1 (2008), pp. 47-62.

Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, J. (2003) "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas". En *Enseñanza de las Ciencias*, 16, pp. 359-370.

Justi, R. (2006) "La enseñanza de las Ciencias basada en la elaboración de modelos". En *Enseñanza de las ciencias*, 24, pp. 173-184.

Latour, B. y Woolgar, S. (1995) *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.

Linhares Queiroz, S. y Passos Sa, L. (2009) "O espaço para a argumentação no ensino superior de química", en *Educación Química*, 20, 2, pp. 104-110

Lipman, M (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torres

Marciales Vivas, G. P. (2003) *Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid. [En Línea].

Osborne, J; Erduran, S; y Simon, S. (2004) "Enhancing the quality of argumentation in school science". En *Journal Of Research In Science Teaching*, 41, pp. 994-1020.

Padilla, C; Douglas, S y López. E. (2010) "Competencias argumentativas en la alfabetización académica", en *@TICrevista d'innovació educativa*. Universitat de Valencia

Parodi, G (Ed) (2010) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la lengua/Planeta.

Rinaudo, María Cristina. (1998) "Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos". *La Educación*. O.E.A. Año XLI, (126-128), pp. 95-112.

Rosales, P. y Vázquez, A. (1999) "Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 8 (15), pp. 66-79.

Saiz, C. (2001) "Razonamiento práctico". En Fernández Berrocal, P. y Santamaría, C. *Manual práctico de psicología del pensamiento*. Barcelona: Ariel

Saiz, C. (coord.). (2002) *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.

Santiuste Bermejo, V. (coord.) (2001). *El Pensamiento en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Sardá Jorge, A. y Sanmartí Puig, N. (2000) "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), pp. 405-422.

Shaw, V. (1996) "The Cognitive Processes in Informal Reasoning". En *Thinking and Reasoning*. 2. Pp. 51-80.

Solé, I. y Castells, N. (2004) "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?", en *Lectura y Vida*. Año 25, Nº 4, pp. 6-17.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana: el uso colectivo y la comprensión de los conceptos*. Madrid: Alianza.

----- (1999) *The uses of argument*. Cambridge: Universitu Press.

LA AUTOCONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA DE LECTOR EN LOS INICIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA CON DIARIOS DE LECTURA

Mariana Andrea D'Agostino

Universidad de Buenos Aires

IES N°2 "Mariano Acosta"

mad@filo.uba.ar

1. Marco teórico

El presente trabajo tiene como objetivo general indagar en las prácticas lectoras de los estudiantes del primer año del Profesorado en Letras del Instituto de Enseñanza Superior N° 2 "Mariano Acosta" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de la materia anual Taller de Lectura, Escritura y Oralidad. La perspectiva que adoptaremos será la de una aproximación sociocultural (Cassany, 2006 y 2009; Gee, 1999 y 2002) que se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad. Por eso, el énfasis no está puesto aquí en la lectura como una actividad psicológica, sino como una actividad social. Adoptamos, también, un punto de vista émico desde el cual se trata de discutir conceptos establecidos sobre la lectura y la escritura, pero siempre desde el punto de vista del que lee o escribe y no desde el analista.

Los objetivos específicos de esta indagación son los siguientes:

- Dar cuenta de una práctica letrada generada en el marco de un taller de lectura y escritura, *ficticia, fabricada*, como la de un diario íntimo de lecturas cotidianas de un estudiante de profesorado en Letras.
- Explorar la escritura del diario como un modo de registro de lecturas, manifestación de dificultades, valoración y/o desestimación de prácticas y géneros.
- Observar la autoconstrucción de la figura de lector en los alumnos.

Sostenemos que existe un conflicto en las representaciones lectoras que se puede rastrear en las historias de vida lectora (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Los diarios de lectura, sin ser estrictamente un procedimiento etnográfico de elicitación de *corpus*, permiten acceder a representaciones de las prácticas letradas legitimadas por medio de la interacción social en los modos de actuar, valorar y sentir en el ámbito educativo. Así, creemos que el análisis de este *corpus* abre un camino para arribar a conclusiones acerca del modo de leer de los estudiantes en el inicio de los estudios superiores y permite idear estrategias de intervención con miras a un mejoramiento de las prácticas lectoras y, en consecuencia, de la formación como futuros profesores de lengua y literatura.

2. Metodología

La asignatura Taller de Lectura, Escritura y Oralidad es anual y se ubica en el Trayecto de Formación General de los estudiantes del profesorado en Letras del Instituto de Enseñanza Superior Nº 2 “Mariano Acosta”, un instituto público de formación docente con una larga tradición en pedagogía (fue creado en 1874 como escuela normal para maestros y, luego, en 1881, comienza a sumarse el profesorado para la escuela secundaria). Este espacio curricular de la formación docente fue un espacio ganado en la reforma de los planes de estudio del 2007, que dispuso un taller de prácticas de oralidad, lectura y escritura para todos los profesorados, no solo el de Letras.

La materia consta de un encuentro semanal de dos horas reloj y, en esos encuentros, los alumnos deben escribir, entregar tareas, realizar distintas actividades que focalizan en habilidades lectoras y escritoras. Ahora bien, a la par de ese trabajo, en el año 2010, se les solicitó a los alumnos que llevaran, en un cuaderno aparte del material usual, un diario de lecturas. Esta práctica no es habitual en los estudios secundarios ni superiores, de hecho, es una práctica completamente fuera de lo normal. Por eso, se les dieron a los alumnos las siguientes indicaciones especiales:

- En el diario de lecturas, debían plasmar todas las lecturas que fueran haciendo día a día con comentarios sobre sus contenidos, impresiones, relaciones con otros textos, etc.

- Las lecturas que comentaran no serían únicamente las que estuvieran haciendo para el profesorado, sino que también debían plasmar las lecturas cotidianas de otros textos. Esto se formuló desde el inicio de la cursada del taller y es un detalle importante para interpretar los resultados.

- El diario debía conducirlos a reflexiones, comentarios, interpretaciones sobre lo leído. Esas conclusiones deberían ser un producto del proceso de la escritura.

- Los comentarios, de ninguna manera, debían ser escolares o “políticamente correctos”; el diario era, entonces, un juego con un espacio de liberación.

- El diario no iba a ser leído más que por el docente, pero no debía estar dirigido a él.

- El diario sería monitoreado semanalmente.

Para obtener el *corpus* de este trabajo, cuando finalizó el ciclo lectivo, se fotocopiaron, en total, 25 diarios de lectura de los alumnos, sobre los cuales se centra este análisis cualitativo.

3. Resultados

El interés por generar la producción de diarios de lectura en los alumnos se vincula con la posibilidad de acceder a lo que leen, cómo lo leen, cómo reflexionan sobre lo que leen, en este último caso, mejor dicho, cómo reflexionan sobre lo que leen cuando son “forzados” a hacerlo en un marco menos formal de escritura. Es, en este punto, donde radica una cuestión central de esta investigación: la obligación

de tener que pensar sobre todo lo que leen y, más aún, tener que escribir, en un diario, sobre aquello que se lee. Como situación de enseñanza-aprendizaje, el ejercicio también es, por lo menos, extraño: no es un trabajo práctico, no es un examen tradición, no es un ejercicio de escritura creativa, pero será leído por el profesor y, frecuentemente, evaluado.

En el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, se leen todos los textos producidos por los alumnos, se comentan, se discuten, se mejoran, se reelaboran. En cambio, el diario de lectura personal del alumno está impregnado de una intimidad peculiar con el profesor del taller. Hasta tal punto esto es así que aparecen, varias veces, confesiones, “secretos”, afirmaciones que los autores no harían frente a una clase, por ejemplo, la anécdota –y la vergüenza– de haber aprobado dos materias diferentes para el profesorado con un mismo trabajo. Existen, en todos los casos, una conciencia de que lo plasmado allí no será delatado. Se trata de un diario íntimo, efectivamente, pero con un espía declarado y cómplice: el profesor.

Tal vez sea importante aclarar que, en tres momentos específicos del año, se hicieron devoluciones comunes que apuntaron a ajustar algunas cuestiones que comentaremos más adelante y que constituyen dificultades propias de las conceptualizaciones sobre la lectura que traen los estudiantes.

3. 1. ¿Qué es leer? Concepción restringida de la lectura

Además de problemas en la construcción enunciativa⁸², una de las primeras dificultades que hemos encontrado al inicio de la producción de los diarios de lectura es que los alumnos/escribientes no podían plasmar, en los diarios, todo lo que leían, es decir, solo plasmaban las lecturas prestigiosas o las correspondientes a sus estudios. En numerosos diarios de lectura, encontramos afirmaciones como “hoy no leí”, que claramente significan “hoy no leí para el profesorado”. Algunas declaraciones son, incluso, representativas de esta tensión en la concepción de la lectura. Aquí tenemos dos entradas tomadas de diarios de dos alumnos:

1. No pude leer, tuve un fin de semana bastante ocupado, por ejemplo, el domingo fui a la feria del libro.

2. “Hoy, definitivamente, no leí. Me dediqué a descansar y leí hasta la segunda escena de Rey Lear”

Cabe aclarar que, en ninguno de los casos, se hace mención al estudio, sino que las entradas al diario quedan como el completo registro de lo que se lee en el día. En el caso 1, la alumna no concibe, de ningún modo, que hojear libros y, probablemente,

⁸² Varios alumnos al comenzar, y luego algunos al terminar, evidenciaron problemas con el género discursivo diario de lecturas, puesto que en varias oportunidades construyeron un enunciatario en 2° persona representado por la figura del profesor, un ejemplo, entre tantos otros: *Durante las vacaciones de invierno, compraré el libro que dijo que comencemos a leer.*

comprar y leer libros de la feria constituya un acto de lectura o, por lo menos, un acto de lectura digno de plasmarse en un diario de lecturas. Ese “no pude leer” significa no pude leer material del profesorado, es decir, no pude estudiar. En el mismo sentido, el caso 2 hasta utiliza el modalizador “definitivamente”. No hay dudas, la alumna no leyó, entonces, ¿qué hizo con *Rey Lear* de Shakespeare? Probablemente, una operación diferente a la que haría con el material de estudio para el profesorado, o sea, hay, por lo menos, dos significados del verbo “leer”.

Al encontrar este tipo de participaciones en los diarios y, como consecuencia, la ausencia del registro de distintas lecturas, se efectuó una intervención importante en la práctica de escritura de los diarios, puesto que se les aclaró a los alumnos que no deberían consignar y comentar únicamente las lecturas que estuvieran haciendo para el profesorado. Paulatinamente, los registros se fueron enriqueciendo. Sin embargo, algunos alumnos mantuvieron esta concepción hasta el último día de clases, lo cual, entre otras cuestiones, nos condujo a elaborar tres tipos de escribientes de diarios de lectura, de algún modo, tres tipos de lectores que delineamos en la conclusión de este trabajo.

Otra cuestión fundamental fue que los alumnos plasmaron lecturas “librescas”. El caso 2 leído más arriba da cuenta de esto: se declara la lectura de *Rey Lear*, pero no la del periódico, de las publicidades en la calle, de los mails que llegan, de hecho, en este último caso, la ciberlectura, la lectura digital fue totalmente escamoteada en las primeras presentaciones de los diarios de lectura. Así, se les propuso a los alumnos dos operaciones de ampliación en sus concepciones de la lectura: por un lado, se les solicitó que expandieran las lecturas más allá de las del profesorado; por otro lado, se les pidió que incluyeran *todas* las lecturas que hicieran, dando a entender con esto que las prácticas de lectura van más allá de los textos de estudio y los textos literarios prestigiosos. Algunos diarios, desde ese momento, se fueron modificando y enriqueciendo.

3. 2. Concepción amplia de la lectura

Desde la primera entrega, por supuesto, algunos alumnos supieron entender que la lectura implicaba “todo lo que pasara por sus ojos”, es decir, cuanto más géneros discursivos registraran, más rico se haría el diario de lecturas, más cercano a la realidad de las prácticas iba a ser. Otro grupo de alumnos pudo mejorar con las intervenciones y logró encontrar lecturas más allá de las lecturas. Aquí vemos algunos casos:

3. Leí varias tablaturas de La Renga [banda de rock argentina]. Siempre me cuelgo con las canciones.

4. Leo noticias sobre el IES.

5. Leí un tutorial sobre cómo afinar baterías. No entendí mucho, aprendí a tocar guitarra y bajo a oído y pensé que con la batería sería lo mismo, pero ya estoy arrepintiéndome de mi inversión.

6. Repasé el libro de la obra de mi taller de teatro.

7. Me desperté y el celular estaba muerto. Debido a mi reciente compra (la batería), no disponía de la plata para llevarlo a algún técnico, así que leí en Internet varios foros para solucionar el problema y, gracias a Dios, pude hacerlo.

En estos casos, somos testigos de la ampliación que se ejerció sobre el diario de lectura y, además, el avance sobre las reflexiones acerca de las prácticas de lectura. En 3, se incorpora la lectura de partituras musicales. En 4, el boletín informativo del instituto de formación docente, es decir, una lectura institucional que todos los alumnos realizan, pero que, en principio, muchos habían dejado de lado en sus diarios, por no considerarla “académica” o digna de declararse. En 5, el tutorial para afinar baterías, una secuencia instruccional que se declara inútil. En 6, los parlamentos para ensayar una obra de teatro, ya percibiendo la intensa lectura previa que implica el género dramático antes de concretarse en escena. Por último, en 7, encontramos un registro que avanza sobre el camino que recorre un lector: los foros como comunidad en línea que comparte conocimientos, técnicas, soluciones para la vida cotidiana. Es notoria esta incorporación, puesto que la lectura *on line* es habitual en los alumnos, pero ninguno de ellos la declaraba en sus diarios, como si fuera una lectura “menos letrada”, tal como, por ahora, la percibe la comunidad educativa argentina.

Los casos más interesantes son los que, además de adicionar estas lecturas, comienzan a interpretarlas. Aquí compartimos algunos ejemplos de uno de los escribientes:

8. Libreta del estudiante: Es la que nos dan en el Mariano Acosta. Fui a la secretaría, la saqué y la vi. Un formato medio incómodo. No importa. Amarilla. Qué lindo. La abro, Me llama la atención que solo exista una posibilidad de nota en cada casillero. No se trata de páginas en blanco. Las materias ya están escritas. Un renglón por materia. Debe ser que te ponen la nota únicamente cuando aprobás. Qué complicado. Y bueno, es así.

9. Boleta de agua

Consumo con subsidio del Estado nacional. Está muy bien. Haya en esto demagogia o no. Está muy bien (el estado debe ser grande y protector).

10. Boleta de agua

Bueno, qué bien, encontraron a uno de los chicos perdidos. Al menos, eso quiero creer, ya que el dato está presentado con cierta ambigüedad: en la foto una leyenda de “encontrado”, pero abajo, su nombre y el cartel de “falta desde 01/05/2009”

11. Mails

Mucho mail basura, algunos forwards dirigidos a gente que gusta de los libros de autoayuda, con palomas de la paz y niños sonrientes y bien cuidados entre frases bonitas. Ya no volveré a abrirlos.

Lo único rescatable es la invitación de una amiga actriz a la presentación de la obra que viene trabajando con su grupo de teatro.

12. Wikipedia

Breve biografía y reseñas de los libros de Carver

Me pregunto por qué algunos escritores mueren tan jóvenes. Carver, Arlt, Poe. Parecería ser una cuestión de equilibrio natural, como un huracán o un terremoto, intensos y breves, demasiado en muy poco tiempo.

Del 8 al 12, vemos operaciones interpretativas sobre géneros discursivos considerados marginales. En 8, se esboza un problema en el diseño de la libreta universitaria. En 9, una ironía sobre los cartelones que el gobierno coloca en las facturas de servicios privatizados, en lo que se esboza una respuesta, un diálogo con esa factura. En 10, se encuentra una dificultad de lectura. Las facturas de servicios vienen con la imagen de un niño desaparecido. En este caso, el alumno nota, en primer lugar, que, por primera vez, colocan que encontraron a un niño perdido –detalle, en efecto, raro de por sí-, pero, al mismo tiempo, marca, por medio de la ironía, un error: se olvidaron o bien de cambiar el “falta desde 01/05/2009” o bien de cambiar el presente del indicativo por el pretérito imperfecto del indicativo (“faltaba”). Ya en 11 y 12, se realizan reflexiones sobre lecturas digitales: una, la de mails basura, todo un género en sí, que generan, a su vez, toda una decisión en sí: “Ya no volveré a abrirlos”; la otra es la lectura de Wikipedia que permite obtener fácilmente fechas y datos curiosos, a partir de allí, el alumno realiza una hipótesis sobre la muerte joven de los escritores que le gustan.

3. 3. Reflexiones sobre las lecturas obligatorias

Conminados a leer comentarios sobre las lecturas exigidas por el instituto de formación docente, queda opción para seguir pensando en las operaciones de lectura que realizan los alumnos en sus diarios, teniendo en cuenta que en esa elección y configuración de textos mencionados, se autoconstruyen como lectores y generan una imagen frente al otro.

Así, encontramos un lector todavía escolar que reproduce los discursos pedagógicos sobre los textos y no interpreta los textos por cuenta propia. Por citar un caso:

13. Análisis de El matadero, identificando tópicos del romanticismo. Muy buena la clase de literatura argentina. Es muy bueno conocer a los autores. Se entiende mejor lo que quisieron escribir.

El matadero es un texto clásico de la tradición escolar canónica argentina. Se trata del primer cuento argentino y se produjo a mediados del siglo XIX. Obligatoriamente, se lee en cuarto año de la escuela secundaria (16 años). También, es una obra obligada de la formación docente, naturalmente, porque los futuros profesores deberán enseñarlo a sus alumnos. Aquí, en la reflexión en su diario, el alumno no se mueve de ese lugar escolar, no incorpora otra lectura, no vuelve enriquecido al texto: “es bueno conocer a los autores” y “se entiende mejor lo que quisieron escribir”. ¿Qué quiere decir esto? ¿De qué manera conoció a este autor y qué es lo que entendió que quiso escribir?

Otros diarios directamente citan textualmente definiciones como si, al escribir, estuvieran dando un examen:

14. Debo decir que lo que estoy estudiando para Historia del Arte es muy interesante y entretenido. Los surrealistas definen al surrealismo como un “automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar tanto verbalmente como por escrito o de cualquier otro modo el funcionamiento real del pensamiento. Dictado del pensamiento, con exclusión de todo control ejercido por la razón y al margen de cualquier preocupación estética o moral”.

La entrada al diario se cierra con esa última comilla, no hay comentario, no hay reflexión, no hay interpretación. Si consideramos a los alumnos que fueron avanzando en la práctica lectora, y su peculiar registro en el diario, dilucidamos una tendencia a confesar el aburrimiento que generan los textos obligatorios del profesorado y el placer por obras que se encuentran fuera de las lecturas de su formación. También, un alejamiento de patrones de lectura como “me gustó”, “es divertido”, “es interesante”, para avanzar en relaciones entre los textos y otros textos, entre los textos y la historia, entre los textos y sus vidas, etc.

3. 4. La dimensión personal

El avance en las prácticas de lectura, una dimensión que complejiza la figura de lector y que aparece plasmada en los diarios, se produce a partir del registro de: 1) lecturas no prestigiosas; 2) lecturas por fuera del profesorado; 3) la relación entre las lecturas de 1 y 2 con la vida personal. En el caso que sigue, a partir de la lectura de un bestseller recomendado por una vecina, vemos el esbozo de interrogantes que surgen a partir de la escritura del diario, casi toda una definición del género autoayuda:

Estaba un poco triste por problemas personales y una señora, vecina del barrio, me recomendó leer El secreto, no sé quién es el autor, pero pude leer algunas páginas. Algunas ideas están buenas, pero me dejó un par de dudas: ¿Debo pedirle a Dios o al Universo? ¿O creer en mí? Interesante.

Conclusiones

A partir de la observación de los 25 diarios de lectura producidos a lo largo de un año por alumnos del Profesorado en Letras del Instituto de Enseñanza Superior N° 2 “Mariano Acosta”, podemos afirmar que el pedido de esta práctica de lectura resulta productivo para analizar las representaciones que los alumnos traen sobre lo que es leer y, con una intervención adecuada basada en las producciones, es posible conducir a algunos de los alumnos al alejamiento de concepciones limitadas de la lectura, para avanzar a una ampliación de la conciencia sobre el repertorio de textos leídos e interpretados.

Como corolario, podríamos establecer tres tipos de lectores en el primer año de la formación docente. Sería interesante replicar esta experiencia en el último año de los estudios para observar el avance hacia el lector docente. También, para seguir en la línea de los Nuevos Estudios de Literacidad, sería productivo y lógico, complementar el *corpus* con entrevistas etnográficas a los alumnos/escribientes de diarios de lectura.

Lector básico/escolar	Lector sumiso	Lector crítico
Construcción enunciativa problemática: en lugar de dirigir el texto al “querido diario”, se dirige al docente.	Construcción enunciativa alternante: comienza dirigiéndose al docente y, luego de la intervención, tiende a dejar de hacerlo.	Construcción enunciativa en la que se dirige al diario o a un desdoblamiento del “yo”. Evidencia de placer por las ironías y desparpajo en las afirmaciones.
Reproducción de prácticas y discursos	Gesto de inclusión de reflexiones personales	Desacralización de textos clásicos y obligatorios, a

escolares: declamación sobre los contenidos de los textos.	sobre los textos, luego de la intervención docente.	partir de reflexiones que no temen la mirada del docente de taller que leerá el diario.
Ausencia de la dimensión personal.	Relativa presencia de la dimensión personal.	Conexión íntima entre las lecturas que se registran y la vida cotidiana.
Monotonía en el repertorio de textos registrados.	Luego de la intervención, gestos de apertura hacia géneros que se van descubriendo.	Descubrimiento constante de géneros y prácticas. Interpretación profunda de textos marginales.
Adjetivación y calificación: “interesante”, “me gustó”, “me aburrió”, para finalizar y cerrar afirmaciones sobre los textos.	Fraseo en las afirmaciones Intenciones de alejarse de los iniciales “interesante”, “me gustó”, “me aburrió”.	Jamás usa “interesante”, “me gustó” o “me aburrió” como síntesis de una opinión sobre un texto. Si usa esos términos, son un pie para continuar la reflexión.
Entradas cortas.	Entradas medianas.	Entradas diferentes según la reflexión que requiera el texto que se registra.

Bibliografía

- Aliagas, C.; Castellà, J. M. y D. Cassany. (2009) “Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura”. En *Revista Ocnos*, nº 5, p. 97-112, septiembre.
- Cassany, D. (2006) Cap. 1: “Leer desde la comunidad”, cap. 4: “Definir la criticidad”. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (comp.) (2009) Cap. 1: “Miradas y propuestas sobre la lectura”, cap. 3: “Doce demos sobre la lectura”. En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P. (1999) “The New Literacy Studies and the Social Turn”, reproducido en Barton, H. 2000. p. 177-195. En línea en:
<http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE

Celestina Tiburcio Esteban

Instituto de Investigaciones en Educación

Universidad Veracruzana, México

ctiburcio@uv.mx y celeste_tec@hotmail.com

Introducción: Comprensión lectora y formación docente

Con el propósito de analizar qué representación de comprensión lectora tenían diez profesores de diferentes escuelas de nivel primario, se recabaron datos acerca de la práctica docente y de la formación profesional y continua de cada profesor.

Partimos del supuesto de que los profesores debían tener una opinión distinta (o más amplia) sobre lo que es comprensión lectora en comparación con la que cualquier otra persona tiene (de la población en general) porque asisten a reuniones o cursos de actualización en donde trabajan los contenidos, que luego abordan con sus alumnos (con el propósito de que los aprendan), y para lo cual toman en cuenta el plan de estudios y los programas de cada materia (que en el caso de Español, señala qué es comprensión lectora).

Además, tomando en cuenta los “bajos” resultados que diferentes estudiantes obtenían en pruebas internacionales como PISA y pruebas nacionales, como los Exámenes Nacionales de Logro Académico ENLACE en México, para nosotros surgió la necesidad por indagar cómo representaban los docentes la comprensión lectora y se decidió indagar tanto su práctica docente como algunos aspectos de su formación profesional para saber qué rasgos o elementos conformaban su representación de la comprensión lectora y cuáles de ellos provenían de su experiencia docente y/o de su formación.

Entendemos las representaciones de la comprensión lectora como el conjunto de conocimientos que cada profesor posee sobre lo que es comprensión de textos. Este conjunto de conocimientos surge como consecuencia de la interacción que los profesores tienen con los materiales didácticos, los cursos de actualización, la formación y la actualización profesional que han recibido y, principalmente, por su experiencia docente relacionada con la comprensión. La forma de representar a la comprensión puede evidenciarse en su trabajo didáctico (de manera implícita) y en cómo la define (forma explícita).

Estrategia metodológica

El diseño metodológico consistió en elegir a diez profesores que trabajasen en escuelas de nivel primario y que impartieran clases en tercer o sexto grado. Asimismo, tomando en cuenta el interés inicial, el cual consistía en localizar diferencias entre las representaciones de profesores que laboraban en escuelas públicas y profesores que laboraban en escuelas urbanas, se eligieron cinco

escuelas, dos urbanas y tres semirurales y por cada escuela trabajamos con dos profesores, uno de tercer grado y uno de sexto. Cuatro profesores resultaron ser normalistas sin licenciatura; tres más, normalistas con nivel licenciatura; uno de ellos estudió en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y otro en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y uno más que es Pedagogo y actualmente estudia en la UPV.

El estudio consistió en observar dos clases de español de cada profesor y después se le entrevistaba para indagar datos sobre los cursos de lectura, escritura o comprensión lectora que habían tomado en la escuela normal (o la licenciatura) y cuáles habían tomado durante su experiencia laboral. También se les preguntó aspectos específicos sobre su práctica docente en relación a la comprensión lectora y sobre su propia lectura.

El objetivo final era cruzar la información que se recabó en las observaciones con la información obtenida en las entrevistas para reconstruir la representación que tenían sobre comprensión lectora. Como resultado, reconstruimos la representación de los profesores e identificamos el papel que la formación continua e inicial tiene en el proceso de construcción de sus representaciones.

Este análisis partió del estudio de casos, siguió un método interpretativo y utilizamos la entrevista a profundidad.

Formación docente: inicial y continua

Caracterizamos la formación del profesorado en dos etapas, la *inicial* que corresponde a la preparación profesional que concluye con la “obtención del grado” o título de Licenciatura en Educación o Educación Primaria (al egresado se le llama profesor); y por otra parte, cuando ese profesionista ingresa al campo laboral, experimenta durante toda su trayectoria laboral, una formación *permanente o continua* (que a veces es inconsciente) a través de diplomados, estudios de posgrados, cursos, talleres generales de actualización (Tiburcio, 2009) y además su práctica didáctica cotidiana que le permite adquirir experiencia.

Tanto la formación inicial como la formación continua le aportan herramientas al docente para re-inventar su trabajo didáctico y, de manera simultánea, construir o re-construir sus representaciones sobre los distintos contenidos disciplinarios que imparte a sus alumnos, en este caso, la formación que recibió durante la carrera profesional le permite ingresar con ciertas bases al campo laboral, pero posteriormente se van modificando a medida que el profesor se apropia de nuevos elementos que experimenta en su práctica docente o que retoma de cursos que la Secretaría de Educación le ofrece para mejorar su práctica o como puntos para obtener mayores recursos económicos.

Cabe señalar que a la formación inicial del profesorado le preceden algunos rasgos próximos a una “formación” preparatoria que como estudiantes tienen los futuros profesores, es decir, hasta cierto punto “ser alumno es como ser aprendiz de maestro” aunque en una perspectiva limitada que descansa en mucha imaginación y que no representa “sistemáticamente” una adquisición del conocimiento técnico del oficio (Lortie, 1985). La formación inicial consiste en ser aprendiz durante los

estudios profesionales y cuando él realiza observaciones y prácticas de clases. Al respecto, una profesora que participó en esta investigación señaló que independientemente de la formación inicial que reciben en sus estudios profesionales, muchos de los profesores, en su práctica, reproducen la forma en que a ellos les fueron enseñados (como estudiantes de primaria) varios contenidos, incluidos en ellos la comprensión lectora.

La comprensión lectora en la formación inicial del profesorado

En este estudio, para definir comprensión lectora, coincidimos con Vaca (2001) en considerar que la comprensión es una actividad implícita a la lectura; él señala que ésta y la comprensión son procesos complementarios, y concibe la lectura como una actividad cognitiva que siempre está contextualizada y ligada con un fin (Vaca, 2006).

En México, las escuelas normales son unas de las principales instituciones encargadas de formar a los profesores de educación primaria pero también existen otras instituciones como las universidades pedagógicas, algunos sistemas de educación a distancia o instituciones privadas que también ofrecen la carrera.

Con base en lo anterior, hablar de la formación inicial del magisterio resulta una tarea complicada porque implica tomar en cuenta una variedad de características “deseables” (perfiles) que corresponden a diferentes instituciones que intervienen en el sistema de formación inicial del magisterio; a este panorama se le suma la idea de que dichas instituciones carecen de “efectividad” al hacer patente el carácter de enseñanza superior que se les dio en 1984⁸³ y por ello “visto estructuralmente, el sistema de formación y actualización del país es complejo y heterogéneo” (Latapí, 2003: 11). En el “magisterio” de nivel básico primario existen egresados de diversas instituciones y con diferentes grados académicos que provocan que el cuerpo docente se caracterice por una heterogeneidad en sus estudios de formación inicial, lo cual se puede constatar en este estudio.

Para conocer qué rasgos deseables se esperan del profesor o qué se intenta formar en él, consultamos el actual plan de estudios (1997) de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales, porque representa “el discurso oficial” sobre el perfil que “debe tener” el actual o futuro profesor de educación primaria. El plan destaca que los estudios normalistas corresponden a una *formación inicial* porque el ejercicio profesional del maestro se lleva a cabo en contextos de transformación que cuentan con una gran diversidad que le demandan al profesor “nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos, cuestiones que son imposibles de atender previamente, de manera específica y con certeza” (SEP, 2002: 39).

⁸³ Antes del Acuerdo Presidencial de 1984, los estudios en las escuelas normales no eran considerados de nivel licenciatura y por ello varios de los profesores que en la actualidad están por jubilarse no tienen ese título (entre ellos cuatro de los diez profesores que formaron parte del presente estudio)

Seleccionando del plan únicamente aquellos propósitos curriculares que pudieran referirse a la relación entre comprensión lectora y formación inicial del estudiante y futuro profesor están:

- 1. La exigencia para desarrollar la “habilidad” interpretada como “alta capacidad” intelectual para comprender material escrito;*
- 2. Poseer el hábito de lectura y valorar críticamente lo que lee relacionándolo con la realidad y con su práctica profesional;*
- 3. Conocer a profundidad los enfoques de las asignaturas que impartirá y*
- 4. Desarrollar e implementar estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos a enseñar, pero también acordes a las características culturales y sociales de sus alumnos (SEP, 2002).*

Los primeros dos propósitos curriculares se relacionan directamente con la definición y búsqueda de desarrollar la comprensión lectora en los futuros profesores mientras que el tercer propósito presupone que ellos deberán conocer los enfoques de cada asignatura, entre ellos el de la asignatura de Español, lo que implica que no sólo conocerán el programa sino que también tendrán que analizarlo puesto que lo impartirán. Por consecuencia, el último propósito tiene relación con cómo deberá promover la comprensión lectora dado que al futuro profesor se le enseñará a considerar los contenidos que marcan los programas, entre ellos la comprensión y abordarla de acuerdo con las características de sus alumnos.

Lo anterior dista un poco de otros estudios (Quintanal, 1995: 129) que señalan que “...la formación básica del docente ha limitado el tratamiento de la didáctica lectora al conocimiento de cierta tipología del aprendizaje con el objetivo de convertirle en aplicador de un método u otro”.

Como resultado de las entrevistas nos dimos cuenta de que la formación inicial no se mantiene intacta durante la trayectoria docente porque la experiencia le permite “mejorar” su actividad, reconstruyéndola y, en algunos casos, modificándola. Asimismo, aunque en el discurso el profesor reconoce ciertas acciones, en la práctica se evidencian un sinnúmero de tradiciones docentes (de las que incluso el profesor no da cuenta) y que seguramente provienen no sólo de su formación inicial sino también de esos rasgos de formación previa que obtuvieron como estudiantes y de lo que se van apropiando de sus compañeros profesores.

La comprensión lectora en la formación continua

La SEP define la formación docente como “un proceso de aprendizaje permanente” y considera que las “competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2003: 11). La formación de la profesión docente se constituye por varios elementos: formación inicial, formación continua y experiencia cotidiana.

Con base en lo anterior, desde 1993 a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, se pusieron en marcha distintos programas que tienen como propósito profesionalizar la docencia a través de programas y proyectos como la “Carrera Magisterial”. Los cursos y talleres fueron impulsados principalmente por el PRONAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio) y responden a distintas necesidades y temáticas acordes con “trayectos formativos”⁸⁴ que en términos generales se pueden agrupar en los siguientes rubros:

- Cursos Nacionales de Actualización (CNA)
- Talleres Generales de Actualización (TGA)
- Cursos Generales de Actualización (CGA)
- Cursos Estatales de Actualización (CEA)
- Talleres Breves de Actualización (TBA)
- Talleres en línea
- Colección “De profesores para profesores”

Dentro de este “banco” de cursos, se encuentran aquellos que están enfocados a favorecer en el docente conocimientos acerca de cómo puede llevar a cabo estrategias para la comprensión lectora en sus alumnos; promover el hábito de la lectura y, entre otros, cómo utilizar los libros del rincón. Sin embargo, a pesar de que todos estos cursos muestran el esfuerzo que se ha llevado a cabo en materia de actualización y formación continua, para nadie es mentira que este sistema ha operado con algunas deficiencias producto de las estrategias que se utilizan para llevar a cabo dichos cursos, por ejemplo, la estrategia de capacitación en “cascada” que genera que la información se diluya, fraccione o incluso se tergiverse llegando incluso a confundir el trayecto formativo (SEP, 2006).

Al respecto, una profesora señaló claramente una de las deficiencias que tiene este sistema de impartición de cursos:

(Elizabeth, 7, 3º, rural) casi los cursos los tomamos entre los mismos maestros, entonces no es gente capacitada. Ahorita los únicos cursos que me gustan son los de multigrado, donde nos reunimos todas las escuelas multigrado (...) pues casi siempre lo mismo, es que nos juntamos, nos dicen cómo organizaríamos una clase multigrado, ya los maestros hacen un material, estos hacen otro, pero no, realmente se me hace aburridos, muy aburridos.

⁸⁴ Concepto que alude a un modelo de formación continua de directivos y docentes que puede tener una extensión sólo a nivel escuela o zona. La SEP lo define como “la integración de programas de estudio para la formación”

Por otro lado, de acuerdo a la opinión de algunos profesores que entrevistamos, tomar los cursos no es garantía de tener todas las posibilidades de aplicar en el aula lo que acordaron o analizaron pues en los cursos que han tomado:

(Urbano, 25, 3º, urbana)⁸⁵ ... *fueron reuniones con todos los maestros y salimos muy contentos tratando de buscar la solución, mas, el programa nos absorbe y el tiempo nos abruma tanto que dejamos a un lado esas actividades que llevamos pensadas y así nos ocurre o me ocurre a mí por los cursos. Hay muchas ideas, muchas sugerencias de otros maestros... (...) cuando llega el tiempo de estar en el salón, el tiempo se acorta...*

Opiniones como ésta también la expresaron por lo menos otros tres profesores (Rosario, Estela, Elizabeth). Señalan que para llevar a cabo una actividad conforme a lo que revisaron en los cursos requiere de más tiempo del que a veces cuentan por las múltiples actividades que deben realizar. Sin embargo, también existen casos como el de la profesora Iris (24, 6º, rural) que decide seleccionar ciertas actividades y aplicarlas. Reconoce que de esas experiencias ha adoptado el hábito de leer un libro para poderlo recomendar a los niños.

Otras prácticas relacionadas con la formación continua del docente pueden considerarse: las acciones que llevan algunos profesores que deciden no asistir a los cursos y prefieren investigar por su cuenta, como el profesor Andrés y Alejandra, o releer sus antologías que estudiaron cuando fueron estudiantes (Elías, Estela y Alejandra):

(Andrés, 29, 6º, urbana) *nos ofrecen aquí cursos, talleres (...). Asisto a algunos talleres, a otros no asisto porque no es obligatorio (...) pero por lo general lo que yo hago es leer y leer principalmente páginas de internet que van relacionadas con la pedagogía, con la educación. Luego me meto y empiezo (...) a leer a imprimir, ir sacando algún provecho nada más...*

(Alejandra, 7, 3º, rural) *He leído sobre la comprensión lectora de mis compañeros, trabajos de investigación, también tengo equipo sobre cursos de actualización del español, sugerencias, avances de niños, etc.*

También se observan preocupaciones sobre el material y el hábito que se ha perdido para leer textos diferentes a los del trabajo. Leer es una actividad que tiene diferente valor si es por obligación o por gusto. Para Sofía, leer sólo lo del trabajo adquiere otro sentido que desvaloriza hasta cierto punto la lectura, pues dice que:

⁸⁵ La codificación corresponde al nombre del profesor, años de servicio (antigüedad), grado que impartía y ámbito en el que se encontraba la escuela en que daba clases.

(Sofía, 9, 6º, rural) *notaba, (...) cuando uno está estudiando, lees, lees y lees, pero cuando vienes a trabajar, como que ahí dejaste los libros ya no te preocupas, y nada más lees lo que aquí tienes, (...) nada más lee uno los materiales con los que contamos aquí, dentro del salón, porque a veces entran en juego otros intereses o compromisos que uno tiene con la familia...*

Un poco en este sentido es el caso de Elías (2, 3º, rural), que es un profesor prácticamente nuevo en el ámbito magisterial, quien señaló que su única lectura consiste en la revisión del libro de apoyo dirigido al maestro para planear sus actividades y las antologías de su carrera.

Pero un caso que llamó mucho nuestra atención fue el de la profesora Rosario porque señaló explícitamente que no es una aficionada de la lectura porque de estudiante no se la inculcaron. Nos narró una experiencia que tuvo con otros de sus colegas acerca de las inclinaciones de los profesores por ciertos contenidos y cómo ella intenta que sus estudiantes sean diferente a ella.

(Rosario, 29, 3º, urbana) *A mí, si yo veo mucha letra no leo, no me gusta ¿por qué? porque a mí no me inculcaron la lectura, sin embargo leo porque tengo que leer (...) si lo necesito [un libro] pues sí lo busco y lo leo. Decía una maestra que eso era muy interesante **si a la maestra no le gusta leer, dice a los niños tampoco les va a gustar leer**; le digo no maestra, a mí precisamente porque no me gusta yo trato que a ellos sí les guste (...) Otra compañera que ella lee bastante, tenía a sus hijos conmigo y sus hijos leen bastante respondió **sí, ella tiene razón. (...) veo que prepara y que les pide a mis hijos que lleven periódicos, noticias, etc.***

Este tipo de actitudes evidencian la formación inicial y continua del docente pues a pesar de no ser un profesor lector intenta que sus alumnos sí lo sean porque considera que es pertinente promover esos gustos en los alumnos y además evitar que tengan las mismas reservas que ellos tienen sobre los textos. En contraposición a Rosario, hay profesores como Estela (10, 6º, rural) que se declara una lectora de literatura y de textos sobre superación personal de los que extrae fragmentos para iniciar los talleres mensuales que tienen en la escuela, como una lectura *para reflexionar*. Por lo tanto esta conducta de la profesora no sólo impacta en los estudiantes (a los que también intenta promover el gusto por la lectura) sino que también a sus propios compañeros profesores.

En resumen, es pertinente destacar la evidente participación de los profesores en los diferentes cursos, ya sea mensualmente o al menos año con año, debido a que los TGA son obligatorios (e incluso se programan en el calendario escolar). A pesar de las deficiencias (poca pertinencia y profundidad de los temas) o ambigüedades (a nivel operativo) que tienen los cursos de actualización (sinónimo de formación continua) sí pueden considerarse como una fuente importante de “capacitación” y “reflexión” relevante en el profesor pero que cobra verdadera importancia cuando el profesor por lo menos la intenta llevar a cabo en su propia aula. En el trabajo didáctico del profesor confluyen su formación inicial, formación continua y experiencia docente que, en conjunto, le permiten construir y re-construir

representaciones en torno a los diferentes contenidos que aborda con sus alumnos, entre ellos la comprensión lectora.

Conclusiones

En principio, pensamos que íbamos a localizar perfiles que se iban a poder clasificar; no obstante, al obtener resultados preliminares en las primeras entrevistas y observaciones, nos dimos cuenta que esos perfiles no existían nítidamente y que no era posible clasificarlos, puesto que al trabajar con diez profesores en profundidad, lo que mostraban sus clases y entrevistas eran una mezcla de ejes y rasgos de análisis que estaban presentes en sus definiciones y actividades didácticas de manera distinta.

En la actualidad, los sistemas de formación inicial se han fortalecido con actividades de observación y práctica que llevan a cabo los estudiantes en escuelas de educación básica, lo cual es una característica que los anteriores planes de estudio no contemplaban con la misma importancia, pero es necesario que la formación inicial impulse coherentemente el gusto y aprecio por la lectura además del conocimiento y reflexión acerca de los programas y prácticas didácticas que se llevan a cabo para trabajar la lectura en las aulas. Si la formación inicial del profesor le brinda el conocimiento y las herramientas necesarias para que construya una representación sobre lo que es comprensión lectora antes de trabajarla con sus alumnos, esto le permitirá intercambiar y enriquecer su práctica cotidiana perfeccionándola con los cursos, talleres y futuros estudios que lleve a cabo como parte de su formación continua.

Además, para mejorar la comprensión lectora del docente y su didáctica no basta con cursos superficiales sobre lectura, escritura o comprensión; es necesario un seguimiento detallado del proceso de formación continua que tienen los profesores, personal capacitado que imparta dichos cursos y una disminución en la carga administrativa que tiene el profesor pues sólo de esta manera su formación inicial y continua rendirán mejores frutos en el trabajo didáctico.

Bibliografía

- Latapí, P. (2003). "¿Cómo aprenden los maestros?" Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. *Cuadernos de discusión* 6. México: SEP.
- Lortie, C. (1985). "Los límites de la socialización del maestro". En Rockwell, E. (comp.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. México: el Caballito.
- Quintanal, J. (1995). "La comprensión lectora". En *Para Leer Mejor*, España: Bruño.
- SEP (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México D.F.
- SEP (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México D.F.

- SEP (2002). *Licenciatura en Educación Primaria*. Plan de estudios 1997. México
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 1. México.
- SEP (2006). *El colectivo docente de educación básica y su Trayecto formativo*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica, México, D.F.
- Tiburcio, C. (2009) *Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz*. Tesis (Maestría en Investigaciones Educativas) Instituto de Investigaciones en Educación: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (Enero-Junio 2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. (Estudios comparativos en psicolingüística genética). *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 35. [Número monográfico].
- Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa Ver. Universidad Veracruzana.

LA CULTURA DEL “COPY/PASTE” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Viviana Cuestas, Fabián Maffei

viviana.cuestas@yahoo.com.ar

fabima@infovia.com.ar

Cultura del copy paste

La primera revolución en la difusión de la cultura letrada se produce en el siglo XV. Hasta entonces, los copistas medievales eran los escribas encargados de reproducir las obras de circulación restringida a los centros monásticos estrictamente. Con la invención de la imprenta, cuyo origen data de mediados del siglo XV, se marcó un hito en la carga cultural de la sociedad en cuanto a la difusión de la cultura letrada y de la autoría intelectual. A partir de allí, la tecnología en la difusión de conocimiento pasa a ser un elemento central, el soporte de transmisión se populariza masivamente y con él su contenido. Estos saltos tecnológicos fueron atravesando diferentes sectores de la sociedad. Si nos centramos específicamente en la Educación Superior hubo uno que cambió nuestra forma de leer, producir, pensar, comunicar, enseñar y aprender. Hoy día la Educación Superior es atravesada por la cultura del hipertexto.

El copy/paste (copiar y pegar) en la producción textual es una técnica popularizada a partir de la interface GUI (graphic user interface) usada entre el procesador de textos y el navegador de internet, u otros software que aceptan este proceso. Estos programas proporcionan un entorno visual sencillo facilitando la interacción del usuario (docentes, estudiantes, otros) con la computadora. Se selecciona un paquete de datos, mediante un simple clic se lo envía a la memoria, y con otro clic, se lo recuperará tantas veces como el usuario lo desee. Ahora bien, ¿por qué se popularizó este método? De acuerdo al formato de la información que se utilice, puede ser una herramienta creativa, por ejemplo: se pueden segmentar y copiar distintos sectores de varias canciones y crear una “nueva”, al estilo DJ; se pueden tomar varias imágenes, copiar sectores captados de la realidad, editarlos y crear una obra “nueva” como lo hace un artista. Pero cuando este proceso se realiza sobre un texto, la visión sobre la obra “nueva” difiere de las concepciones que se plantean en otras producciones.

Crear, según la RAE, significa producir una cosa a partir de la nada, establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado. ¿Quién sería capaz de atribuirse el poder omnipotente de crear una obra de la nada? En nuestro caso, como docentes de Nivel Superior, nuestro bagaje académico es el punto de partida y este bagaje se funda en las producciones de otros. Quizás lo que podemos poner en superficie, es que si bien se acuerda que la producción del conocimiento es una actividad colectiva, en las producciones individuales sería cuestión de copiar pero que no se note.

Derecho de autor

Copyright

Según registros históricos, en occidente el primer autor en reclamar sus derechos fue Antonio de Nebrija, tras la impresión de la Gramática Castellana en 1492, aunque la primera norma que se registra al respecto es el Estatuto de la Reina Ana, aprobado por el parlamento inglés en 1710. Poco después en Estados Unidos se promulgó la primera ley de Copyright considerándolo como derecho de propiedad comerciable. En Europa, Francia y Alemania desarrollan en el mismo período la idea de expresión única del autor que se sintetiza en las palabras del filósofo Kant: "una obra de arte no puede separarse de su autor".

Podríamos hacer referencia a los derechos morales del autor o bien a sus derechos patrimoniales. Los derechos de autor y el copyright surgen del derecho francés y el derecho anglosajón. Mientras que el derecho de autor se inspira en una concepción de derecho personal, el autor y su obra, base del derecho moral, la protección del copyright sólo se limita a la obra privilegiando el derecho patrimonial.

Para verificar la autoría de un texto de producción personal, uno de los métodos más populares consiste en introducirlo en "plagium.com", "copyscape.com", "turnitin.com", "canexus.com" u otros sitios de similares características que rastrean textos duplicados, disponibles en internet, en base a una clasificación cronológica a través de un algoritmo informático. Antes de continuar, es necesario focalizar algunas cuestiones de estos motores de búsqueda. Su extensión punto com alude a una empresa no a una organización sin fines de lucro, esto podría prestarse a que la cronología responda al mejor postor. Ahora bien, suponiendo que se trata de sitios no mercantilizados, sería posible violar la seguridad del servidor y rearmar la clasificación cronológica con algunos conocimientos técnicos de programación. Pero avancemos en pensar en un sitio con finalidades altruistas y con un alto nivel de seguridad, en este caso nos encontraremos con la limitación de que estos motores de búsqueda, si bien permiten detectar un texto duplicado en internet, les sería imposible detectar una idea duplicada. El tema es cómo se dice y no qué se dice. En cuanto a esto podemos quedarnos tranquilos porque en nuestro país, es legal. En Argentina, el copyright es conocido como Derecho de Autor, legislado por la Ley de Propiedad Intelectual N° 11.723/33 y mds. Esta Ley modificada por la Ley N° 25.036/98 establece en su art. 1° que:

"la protección del derecho de autor abarcará la expresión de ideas, procedimientos, métodos de operación y conceptos matemáticos pero no esas ideas, procedimientos, métodos y conceptos en sí".

Esta ley se basa en el derecho expresado en el Art 17 de la Constitución Nacional:

"Todo autor o inventor es propietario exclusivo de su obra, invento o descubrimiento, por el término que le acuerde la ley".

Cuando decimos que la base del derecho de autor se inspira en una concepción de derecho personal, parece una expresión de sentido común, en la que no quedan explícitas las concepciones políticas que la sustentan. En algunas sociedades se subordina el derecho personal al derecho social. Citaremos sólo algunos casos a modo de ejemplo:

En Cuba la Ley 14 de 1977 establece que:

“La protección del derecho de autor (...) está subordinada al interés superior que impone la necesidad social de la más amplia difusión de la ciencia, la técnica, la educación y la cultura en general. El ejercicio de los derechos reconocidos en (...)” esa “Ley no pueden afectar estos intereses sociales y culturales”.

En China desde mayo de 2000 se propone un proyecto, aún sin aprobación, que establece la opción colectiva voluntaria, los titulares de una obra pueden autorizar a una OCAC (Organización para la Administración Colectiva del Derecho de Autor) la gestión colectiva de este derecho, quien lo ejerce como titular (Chao Xu, 2005).

Con el objetivo central de reformar la ley de propiedad intelectual e industrial, en Suecia se funda el partido pirata (Piratpartiet) en 2006. Este nuevo partido político alcanzó en el año 2009 uno de los 18 escaños en el parlamento. Según algunos autores suecos “toda la ideología pretenciosa del Partido Pirata se basa en el derecho a robar el trabajo de otros”. El líder del Partido Pirata, Rick Falkvinge, defiende la posición: “los piratas nunca hemos dicho que la cultura deba ser gratis, sino que discutimos la importancia del derecho de privacidad y cómo el monopolio de derechos de autor está amenazando a los pilares democráticos de nuestra sociedad”. Lo que se inicia en Suecia con un juicio por piratería en música se transforma en una discusión sobre las bases de posicionamiento político respecto a los derechos de autoría. Como podemos ver, el conocimiento libre, la construcción colaborativa del conocimiento se pone en tensión cuando las leyes mercantilistas de una sociedad de control se aplican a esta nueva configuración de la Sociedad del Conocimiento.

Para identificar, en el marco de las normas de derecho de autor, de manera única una obra (libro, folleto impreso, capítulo o secciones de una publicación, publicaciones en braille, mapas, películas educativas, software educativo, entre otros) se estandariza un código internacional que se denomina ISBN (Internacional Standard Book Number - Número estándar internacional de libro), creado en el Reino Unido en 1966 y adoptado como estándar internacional en la norma ISO 2108 de 1970. Si Ud. ha escrito un libro y no registra su ISBN, según la ISBN International, su obra no existe. Si bien en el sistema internacional no se impone obligación legal para la circulación de la obra, en algunos países es obligatorio por ley. Este identificador no incluye música impresa, impresión de arte sin título ni texto, documentos personales, por ejemplo.

Puede observarse en cualquier libro editado por una editorial de las grandes que además del ISBN se presenta el copyright compartido con el autor, extendiendo los derechos de autoría de la obra a una empresa. El autor no puede disponer ya de su propia obra sin la autorización de su coautora editorial quien se arrogará el derecho de reproducción en términos de ganancia y no de necesidad social del conocimiento. Las editoriales asumirían el riesgo económico de la impresión de una obra tomándola como rehén desde el copyright compartido y asegurar en todo o en partes sus ganancias.

Ahora bien, ¿las editoriales asumen un riesgo económico? Un riesgo económico es el riesgo de que el resultado de un proyecto no generara demasiados ingresos como para cubrir los costos operativos y pagar compromisos de deuda.

Las editoriales, siendo empresas culturales, en el mejor de los casos asumirán el riesgo económico al decidir qué obras publicar y cuáles no, pero difícilmente se hagan cargo del riesgo cultural como posibilidad de que se produzca una percepción equivocada de la realidad y del funcionamiento de una sociedad distinta a la nuestra. El riesgo cultural se incrementa en la medida en que utilicemos los esquemas de valores y creencias de nuestra propia cultura para apreciar las diferencias ya sea porque nos consideremos superiores (etnocentrismo) o porque no tengamos la suficiente sensibilidad cultural para captarlas. Las empresas, las editoriales, cumplen su objetivo primordial: aumentar sus ganancias y reproducir la cultura de mercado.

Subyace en esta visión que si el sujeto se restringe al rol de consumidor de productos culturales se tiende a reproducir el sistema. De esta manera se hace imperioso que el estudiante busque y consuma información en varios soportes, en distintos nichos de información, que pueda apropiarse de la misma y construir conocimiento con significación social. De esta manera podríamos ubicar al copy/paste en un debate académico que supere las posiciones dogmáticas represivas considerándolo como generador de una idea superadora a la embrionaria. Es así que creemos que como educadores no debemos reprimir el copy/paste sino convertirlo y aprovecharlo en el proceso de aprendizaje.

Copyleft

Luego de décadas de vigencia de las leyes del copyright bajo diversas modalidades, en las que todas amparan al editor si bien se presentan como beneficiosas para el autor, se propone en el ámbito de la informática un nuevo tipo de protección jurídica.

El término Copyleft, que podríamos traducir como “izquierdos de autor” acuñada en el ámbito informático en la década del setenta, se aplica actualmente también a los objetos de creación literaria y artística. El término, nacido desde un posicionamiento crítico al copyright, propone la posibilidad de impedir que los objetos culturales que se protejan bajo esta licencia queden jurídicamente sujetos al copyright. De esta manera se genera una nueva posibilidad, diferente a la establecida por el establishment, en el ejercicio del derecho de autor.

Normalmente para registrar una obra se la inscribe y deposita en el Registro de la Propiedad Intelectual. Este registro prueba la autoría de la obra declarando y estableciendo la presunción de que el autor de la obra es quien la declara. Una obra registrada puede contar con licencias copyright o copyleft.

La diversidad de licencias copyleft permite que el autor establezca las condiciones en el ejercicio de sus derechos, mientras que en el copyright debe ajustarse a las condiciones preestablecidas.

Por ejemplo, en el caso del copyright está prohibida la reproducción total o parcial de una obra, mientras que con una licencia copyleft el autor puede preestablecer que su obra se pueda copiar, distribuir y modificar con la sola condición de reconocer al autor y mantener esa licencia para las obras derivadas.

Según el informe de Consumer International presentado por Busaniche y colaboradores (2010) en el libro "Argentina Copyleft", nuestro país ocupa el sexto lugar en el ranking de las legislaciones de derechos de autor más restrictivas. Hoy Argentina es uno de los 21 países en el mundo que no tiene excepciones al copyright a favor de las bibliotecas públicas por ejemplo. Otra restricción es la referida al derecho de citas que será tratada en el apartado en el que haremos mención específica al plagio.

Ahora bien, focalizando las modalidades del derecho de autor en la Educación Superior, podríamos pensar que nuestros estudiantes son transgresores al régimen impuesto por el copyright. Difícilmente transgredan un sistema que no conocen, entonces se visibiliza aquí una arista diferente de las nuevas alfabetizaciones en Educación Superior. Nos enfrentamos al desafío de concebir a nuestros estudiantes como productores de cultura y no como reproductores de la misma.

Plagio

En la antigüedad el término "plagio" era utilizado para referirse al secuestro de niños. Sin embargo el poeta Marco Marcial en el siglo 1 A.C le da el sentido actual de delito, al notar que algunos epigramas de sus obras habían sido adaptados por otros autores.

Desde ese período el tema es espinoso. "El nacimiento del lector (y del espectador) se paga con la muerte del Autor (Creador)" plantea Roland Barthes (1968) en *La muerte del autor* donde la cuestión del plagio y la intertextualidad gira en torno al autor como reproductor y no como creador. En todo escritor hay un lector que procesa las ideas de otros escritores y crea nuevos textos desde aquellos leídos. En un texto coexisten otros textos.

Hoy en las comunidades de Internet (a las que aún no tenemos muy en claro cómo incluirlas en nuestras cátedras), esta concepción está naturalizada en la producción colectiva, prueba de ello es Wikipedia o Youtube, entre otras varias comunidades donde se comparten libremente objetos culturales sin que medien permisos expresos.

En nuestra sociedad en general y en la Educación Superior en particular, mayoritariamente se tiene una visión de Internet como una biblioteca de bibliotecas. Sin embargo muchas veces los estudiantes no tienen en claro, generalmente por falta de formación, la correcta utilización de las citas bibliográficas ni que la práctica de copiar y pegar puede llegar a encuadrarse como figura de delito. Este hecho nos desafía como docentes de Educación Superior para cuestionarnos respecto de la cultura copy/paste y de qué manera aprovechar esta práctica para desplegarla como una práctica con potencialidad pedagógica.

En nuestro país, la abogada Gisela L Gaffoglio, en su artículo "el Plagio", refiere al doctor M. Emery, quién afirma que "La ley 11.723 no configura expresamente el plagio, por lo que se lo debe considerar contenido en la genérica figura penal del art. 71 y, en cuanto importa una lesión al derecho de reproducción en el art. 72, especialmente en su inc. c.".

Además la Dra. Gaffoglio (op. cit.) señala que “el art. 71 de la ley 11.723 hace una remisión expresa al art. 172 del Cód. Penal”. Esta remisión es exclusivamente *quod poenam*, es decir a los efectos de la pena allí establecida. El art. 172 del Cód. Penal, establece una pena de prisión para el delito de plagio de 1 mes a 6 años. Debe indicarse que en virtud del instituto de Probation, receptado por el art. 76 bis del Cód. Penal, y la Condena de ejecución condicional prevista en el art. 26 del Cód. Penal, la pena de prisión raramente se efectiviza. El delito es de acción pública por lo tanto puede iniciarse de oficio, por denuncia, pudiéndose constituir el damnificado en parte querellante.

Nos parece importante señalar que la ley 11.723 plantea una restricción en cuanto al ámbito de aplicación del derecho de citas en el siguiente artículo:

Art. 10. — Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales, incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto.

Según la Dra. Gaffoglio (op. cit.) “la figura del “derecho de cita” de nuestro ordenamiento es más restringida y limitada que la figura del “fair use” del derecho anglosajón, ya que permite solamente la cita de parte de obra ajena en los términos que establece el artículo 10 de la ley 11.723 y no cualquier otra utilización de la obra.

Sureda, Comas y Morey en el artículo titulado “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario” señalan que los profesores atribuyen una gran parte de culpa de tal práctica entre los alumnos a su propio comportamiento como docentes y a la metodología y estrategias didácticas empleadas”. Los docentes presentan un actitud culposa frente a esta situación, lo que podría asumirse, de alguna manera, en su responsabilidad en cuanto al ejercicio de esta práctica y pudiendo vislumbrar la necesidad de que se incorpore en la alfabetización del nivel.

Además entre sus conclusiones se explyaya acerca de la necesidad de prestar más atención a la tipología de los trabajos académicos que el profesorado demanda, la escasa supervisión de los trabajos demandados, y la cantidad de los mismos.

Por otra parte manifiestan que el estudiantado ejerce esta práctica a causa de, fundamentalmente, la ignorancia, la inconsciencia y la comodidad.

Creemos oportuno destacar los factores del plagio académico que los autores proponen desde la perspectiva educativa formativa. Ellos categorizan los factores en dos tipos, por un lado los factores intra-sistema: el empobrecimiento de la relación profesorado - alumno, las escasas habilidades documentales de los estudiantes, los tipos y las excesivas demandas de trabajos que “incitan” al estudiante al plagio, la mala gestión del tiempo y los recursos por parte de los alumnos, un sistema universitario que premia el resultado por sobre el proceso, el aprendizaje fast food (el papel del alumno como cliente - consumidor y no como productor), exceso de competitividad entre el alumnado, economía de esfuerzo, falta de colaboración y coordinación entre alumnos y equipos docentes, falta de

comprensión del estudiantado, y a veces también del profesorado acerca de qué es el plagio académico.

El otro tipo de factores al que hacen alusión en el artículo es el externo al sistema educativo. En este caso puntualizan la idea de que entre los jóvenes todo lo que hay en internet puede ser utilizado y apropiado de cualquier manera: el esquema cultural de reproducción más que el de producción, la cultura del video clip en los que se reducen los tiempos pero no se profundiza, y, ejemplos a diarios de corrupción en distintos estratos de la sociedad naturalizarían en la comunidad de jóvenes que estas acciones son socialmente aceptadas.

Conclusión

En nuestra experiencia como profesores de Educación Superior notamos cierta tendencia a suponer que los estudiantes saben todo aquello que no les enseñamos y que necesitan en su proceso de aprendizaje, incluso muchas veces también evaluamos aquello que no les enseñamos. Lanzarnos en la aventura de acompañarlos en sus procesos de comunicación nos exige enfrentar nuevos desafíos que posibilitarán mejorar nuestro proceso de enseñanza. Es imperativo que la escritura en las disciplinas transversalice el proceso de aprendizaje disciplinar, que nos hagamos cargo de este proceso con todo lo que ello implica.

En estas prácticas podría resultar pertinente iniciarse en escritura desde la copia textual sin juicio, para avanzar en etapas en las que se aprenda a citar, referenciar y producir ideas a partir de textos de autores varios. De esta manera, el copy/paste podría cobrar otros significados en la comunidad académica dejando de ser considerado un eufemismo del plagio como tabú, para pasar a ser aprovechado como parte del proceso de aprendizaje en la escritura.

Algo que nos queda en el tintero en la Educación Superior es la enseñanza de las diferentes prácticas en las modalidades del derecho de autor ya que no sólo la aplicación de las diferentes normas de citas lo resguardaría. Se hace necesario que el estudiante también aprenda a leer los derechos que el autor le otorga según el tipo de licencia para que el proceso se desarrolle en un marco de legalidad, ya que, por lo que hemos desarrollado, las licencias copyleft podrían permitir diferentes grados de protección de la obra y hasta su libre reelaboración, mientras que en las copyright, el derecho de autor es limitado incluso desde las imposiciones de las empresas editoriales.

Si bien el prejuicio nos indica que copiar y pegar es ilegal a la luz del derecho positivo, suponemos que si se copia y pega referenciando al autor estaríamos actuando legalmente. Sin embargo, si se generaran obras derivadas aunque se cite al autor o se reprodujera la obra, si la licencia fuera copyright, como hemos visto, también estaríamos trasgrediendo la ley. Ahora bien, desde una obra con licencia copyleft, las obras derivadas o las reproducciones podrían enmarcarse en la legalidad y la construcción colaborativa del conocimiento.

Para sobrevivir como docente o investigador en el sistema académico de la Educación Superior y no morir en el intento, es exigencia, casi primordial, publicar papers, libros, artículos. En algunos sistemas académicos de nuestro país no es sólo

importante qué se escribe, sino también el soporte (no siempre se consideran publicaciones digitales), dónde se publica (revista científica o de divulgación) y la incorporación de abundantes citas y referencias. Incluso las auto-referencias son muy frecuentes y, a veces, hasta exageradas a fin de mejorar el ranking de citas nacionales o internacionales por si surgiera la posibilidad de, por ejemplo, una beca.

Reflexionemos: ¿Para qué escribimos? ¿Para qué escriben nuestros estudiantes? Si sólo se trata de sobrevivencia en el sistema, si sólo se trata de lo académico, no tiene mucho sentido la discusión. Las funciones del lenguaje en la Educación Superior se restringen ante esta lucha por sobrevivir. Luis Bernardo Peña señala que:

La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje. El énfasis que se le ha dado a la primera de estas funciones ha hecho que se subestime la importancia que tiene el lenguaje como herramienta psicológica y cultural y como mediación en los procesos de formación propios de la Educación Superior.

Nuestros estudiantes nos sugieren con sus escritos, parafraseando a Shakespeare, un gran plagiador: Copiar o no copiar, that is the question?

Nuestras actitudes y nuestras prácticas como docentes de Educación Superior les enseñarán lo sustancial al respecto. Podríamos declararnos cómplices de nuestros estudiantes, dejándoles pasar todo; erigirnos en jueces implacables, condenando por hacer aquello que no debe hacerse o asumir el compromiso de ser educadores decididos a acompañarlos en el proceso de aprendizaje. Este es el desafío que nos planteamos: hacer de nuestros estudiantes copy/paste productores de conocimiento.

Como sabemos que Sor Juana no nos va a hacer juicio por plagio, nos animamos a parafrasearla:

“Docente” necio que acuso
al “estudiante”, sin razón,
sin ver que soy la ocasión
de lo mismo que culpáis;
si con ansia sin igual
solicito su desdén,
cómo queréis que “escriba” bien
si lo “incito” a copiar?

Fuentes consultadas

- Algardi, José A. (1990) *Derecho de Autor*. Madrid: Tecnos.
- Barthes, Roland (1968) *La muerte del autor*. Barcelona: Paidós.
- Busaniche, Beatriz (2010) *Argentina Copyleft. La crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas para democratizar la cultura*. Fundación Vía Libre.
- Centro Regional para el fomento del libro y la lectura de AL y el Caribe
<<http://www.cerlalc.org/>>
- Copyleft.org <<http://fundacioncopyleft.org/>>
- Chao XU (2005) *Administración colectiva del Derecho de Autor en China*. En Boletín de derecho de autor. UNESCO. Julio - septiembre de 2005
<http://portal.unesco.org/culture/es/files/28721/11313731531xu_chao_e_s.pdf/xu_chao_es.pdf>
- Di Santo María Rosa. "Blog Comunicación y Periodismo". Disponible en
<http://comunicayperiodismo.blogspot.com/2010/04/delito-de-plagio-en-argentina.html>
- Gaffoglio, Gisela L. *El plagio*. Revista La Ley.
<http://www.justiniano.com/revista_doctrina/Gafoglio/el_plagio.htm>
- Sureda, R; Comas, M; Morey (2009) *Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 50. <<http://www.rieoei.org/rie50a10.pdf>>
- Wikipedia. www.wikipedia.org
<http://registronacional.com/argentina/ley/propiedad_intelectual_decreto.htm>
<<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/05/25/navegante/1243234669.html>>
<http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-9003943.html>

Notas:

*Immanuel Kant (1724 - 1804). Filósofo alemán de la Ilustración. Es el primero y más importante representante del idealismo alemán y está considerado como uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal.
<<http://es.wikipedia.org/wiki/Kant>>

**Chao XU Subdirector General del Departamento del Derecho de Autor de la Administración Nacional China del Derecho de Autor (NCAC) Beijing, China.

***Dra. Gisela L. Gaffoglio: Posgrado en Derecho de Autor. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Dicta la cátedra "Derechos Intelectuales" conjuntamente con el Dr. Miguel Emery en la carrera de posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Andrés.

Gaffoglio, Gisela L. *El plagio*. La Ley.

<http://www.justiniano.com/revista_doctrina/Gafoglio/el_plagio.htm>

****El Dr. Miguel Angel Emery se graduó de Abogado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el año 1956. Designado por el Ministerio de Justicia como miembro de la Comisión No. 123/91 de reformas a la ley 11.723. Participó en las seis sesiones del Comité de Expertos (1992/1995) y en la

Asamblea final que adoptó el Tratado de la OMPI sobre Derecho de Autor (WCT) y el Tratado de OMPI sobre Interpretación o Ejecución y Fonogramas (WPPT) (Ginebra-Diciembre1996).<<http://www.abogados.com.ar/redabogados/emery-miguel-angel/1860>>

*****Luis Bernardo Peña, educador colombiano, es licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, con maestría en Educación en la Universidad de la Florida. Consultor del Ministerio de Educación de Colombia para el diseño de la política nacional de textos y del plan nacional de lectura. Fundador de la maestría en lectura y escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá. <<http://www.cuatrogatos.org/articulonuevosyeternos.html>>

Este documento hace parte del trabajo realizado por el autor en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, conformado por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. La presente versión recoge los comentarios y sugerencias de los comisionados a versiones preliminares

La cultura del Copy/Paste en la Educación Superior

Autores: Viviana Cuestas - Fabián Maffei Pág. 15

LA DENOTACIÓN Y LA CONNOTACIÓN: SU USO EN EL AULA PARA INTERPRETAR EL DISCURSO PUBLICITARIO TANTO EN IMÁGENES COMO EN TEXTO ESCRITO

María del Refugio Flores Manríquez, Marta Georgina Flores Vargas

Universidad de Guadalajara (México)

cuquisflores@msn.com, Marta_sinh@hotmail.com

La publicidad está unida a nosotros, es un punto referencial permanente de nuestra sociedad envuelta en y para el consumo; está en todos lados, nos rodea, es un código o más bien un discurso que aunque pocos lo leen, todos lo interpretan en función a lo que los publicistas quieren.

Pocas veces desarrollamos una postura crítica ante la publicidad. Por ser el mensaje publicitario un texto que lleva un discurso, como tal lo podemos decodificar para encontrar pautas de sentido y así efectuar una lectura crítica de él, pero además entender el entorno cultural de la civilización que lo ha producido y consumido.

Al ver un cuadro publicitario o anuncio debemos estar consientes que estamos ante un discurso y no ante una propuesta “inocente” que pudiera ser sólo agradable a los ojos. Tiene un sentido que resulta de “leerlo” y comprenderlo, donde se refleja en gran parte la cultura del contexto en que se ha elaborado dicho discurso.

Y así, lo entendemos la mayoría de los que miramos los llamados anuncios comerciales que aparecen en las revistas o los que miramos en la televisión y que los podemos considerar dentro de los sistemas verbo visuales (Eco Umberto, 1986: 12). Y su estudio e investigación está dentro de la semiótica, según lo dicho por el autor antes citado.

El discurso publicitario es un código inscrito dentro de la cultura en que se crea y a la que se dirige. No será lo mismo un discurso publicitario en Europa que en América, o en África que en Asia, ni siquiera en países como México y Argentina donde compartimos una serie de valores e inclusive un mismo idioma. Este discurso tiene mucho que ver con la cultura blanca a la que va dirigida y por ende tendrá una serie de valores y de lecturas culturales que serán un código de acuerdo a esa cultura misma donde será decodificado de manera plena, y no sólo hablamos de significados de palabras sino de verdaderos códigos que van desde colores, aparatos, ropa, ideología etc.

Hace años se hablaba de una publicidad subliminal que se presenta de tal manera que no se percibe conscientemente lo que se pretende que se consuma; es decir, una intención oculta en los mensajes que comunicaban al “cliente”. Y por ahí han circulado como leyendas urbanas que en ciertos cuadros de las películas imperceptibles a lo consciente se insertaba un paisaje seco (ver gr. foto del desierto) que aunque aparentemente no captable por la vista, supuestamente sí

sería captado por el subconsciente, o que en la figura de una botella de cola estaba la silueta de una mujer y por eso vendía tanto, más menos, leyenda urbana. Incluso se habló, en el apogeo de esta teoría, de los mensajes subliminales de canciones, que si se ponían con una determinada velocidad y en reversa eran, entonces, invocaciones diabólicas o mensajes en contra de la religión, o inclusive de canciones que invitaban al consumo de heroína.

Pese a la difusión y a la gran venta del libro *seducción subliminal* (Bryan Key, 1988), creemos que al revisar su análisis podemos concluir que muchas de las afirmaciones que menciona en realidad pertenecen al campo semiótico y no a la visión que él propone.

Y es precisamente en nuestro trabajo como abordamos este discurso. La semiótica, el punto de partida para el análisis de este tipo de íconos. El discurso, por supuesto, no debemos interpretarlo como lo es el escrito, ya que varía su composición y su forma.

Podríamos afirmar que este tipo de análisis es parte de la propuesta de Saussure (citado por Florence Toussaint, 2008) quien nos dice que un signo posee dos elementos un significado y un significante. El primero es la imagen mental que se nos viene a la mente cuando escuchamos o leemos una palabra y el segundo es la grafía que vemos o el sonido que al escuchar nos evoca una imagen.

Estos mismos elementos los podemos pasar al cuadro donde el significante se convierte en la denotación y el significado en la connotación.

Eco (1986) amplía el concepto de semiótica propuesto por Saussure (citado por Florence Toussaint, 2008) “la vida de los signos en el seno de la vida social” y propone como su campo de estudio todos los procesos culturales en los cuales se da un proceso de comunicación, así todas las manifestaciones en las que estén en juego agentes humanos que se ponen en contacto unos con otros sirviéndose de convenciones sociales; y toda la cultura se ha de estudiar como un fenómeno de comunicación.

En su libro *La estructura ausente* (1986), Umberto Eco nos presenta un modelo de análisis estructural sobre los mensajes, en él nos muestra los elementos fundamentales para el análisis de la comunicación sobre la base de códigos o lenguajes que ya están dados en la estructura visivo verbal del mensaje, y que van a ser comunes tanto a la transmisión del mensaje, donde se codifica, como a su decodificación por el receptor o espectador.

Los dos elementos de análisis en la propuesta de Eco son la denotación y la connotación (Ídem).

La denotación se refiere a la descripción de aquellos objetos o personas que objetivamente están presentes y que surgen de la imagen. Esta descripción deberá ser siempre apegada a la objetividad y sin subjetividad, no se debe hacer ningún juicio de valor o interpretación; solo describir los objetos, personas, cosas presentes en la comunicación.

La connotación indica las sugerencias o asociaciones que la imagen propicia dentro de un contexto cultural determinado; se encuentra en las ideas que surgen a partir

de la observación, aquí, entonces, aparece lo subjetivo; es bello, es cálido, saludable, con prestigio. Es el significado cultural de esa imagen, lo que trasciende sin dejar de pertenecerle.

Hay otro elemento en el cuadro que es el registro verbal, al que podríamos llamar anclaje ya que éste debe responder a la imagen visual y reafirmar los elementos que se quieren dejar claros. Un buen registro verbal será redundante a la imagen visual (Florence Toussaint, 2008: 58).

Esta propuesta de análisis es importante llevarla al aula, ya que nos permite, en primer lugar, hacer del alumno un buen observador de su entorno cultural y, segundo, decodificar metódicamente los anuncios publicitarios que servirán para hacer sujetos críticos de su entorno inmediato y, en su momento, utilizarlo para su comunicación.

En este trabajo se proponen ejercicios para que los alumnos del bachillerato decodifiquen este discurso, dando con esto herramientas para que ellos puedan realizar una mejor lectura de este discurso publicitario.

Ejercicio

Actividad preliminar

1.- Observa detenidamente el anuncio durante 1 minuto.

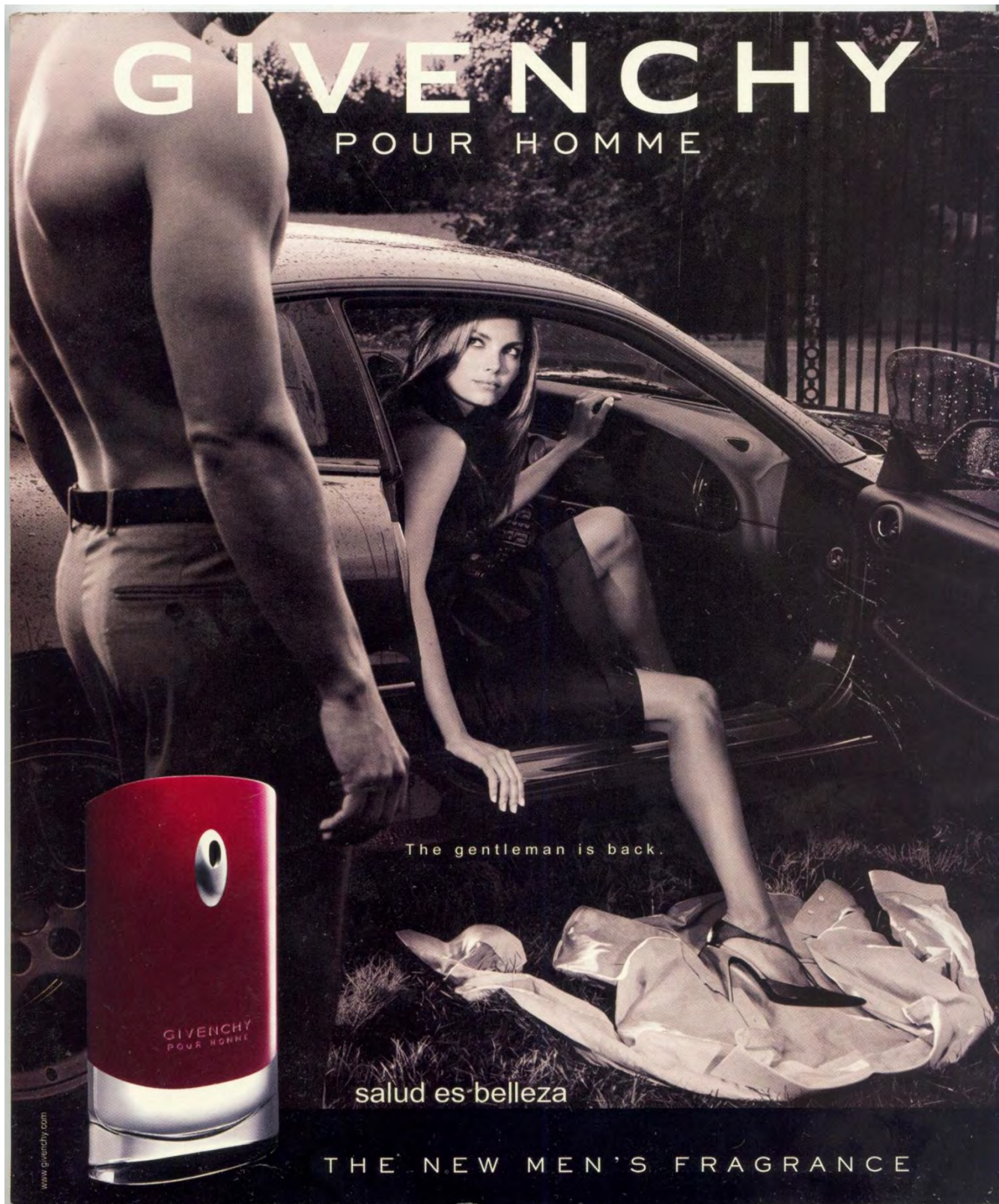
Experiencias de aprendizaje.

2.- Lleva a cabo el ejercicio de denotación.

3.- Realiza el ejercicio de connotación.

4.- Mediante un escrito menciona el anclaje y su relación con la connotación.

5.- Como producto final realiza un resumen de la comunicación.



Denotación

Es un cuadro en colores sepia que tiene como figura central a una mujer con un aparente vestido negro y que está sentada en el asiento lateral de un carro. Está la

puerta abierta y ella tiene un pie, el izquierdo, fuera del vehículo, encima de lo que parece una camisa. Una mano, la izquierda, está apoyada en el tablero y la derecha en la parte baja de donde cierra la portezuela.

El vestido es completamente cerrado pero dejando al descubierto los brazos desde el hombro, y su pierna derecha un poco arriba de su rodilla. Su pelo es lacio, aparentemente, rubio y largo; su cara está volteando a la derecha viendo hacia una figura masculina que se encuentra de ese lado. Sus labios están cerrados, mostrando una leve sonrisa.

Sus zapatos son semi cerrados, de tacón, con una correa rodeándole el tobillo. El tacón y parte de la suela es de color claro y el resto negro, terminando en punta el zapato. El pie no se encuentra completamente asentado en la camisa sino un poco de lado.

Hay una figura masculina que se encuentra lateralmente a nosotros, está sin camisa y con su brazo derecho hacia abajo. Es delgado pero musculoso. No se alcanza a ver más que la parte baja del mentón. Se distingue un fajo en el pantalón así como parte del mismo, ya que a la altura de la pierna, atrás del individuo, se ve un envase rojo que está lateralmente con una base plateada y un centro del mismo color, es la única figura a color del cuadro. Se alcanza a ver en la parte baja del frasco con letra blanca GIVENCHI y bajo de esto POUR HOMME.

El carro, no se aprecia el color por lo sepia del cuadro pero es un vehículo de dos puertas, una de ellas está abierta y es de donde emerge la mujer. La puerta abierta tiene cerrado el vidrio y en él se distinguen unas gotas de agua, lo mismo que en la carrocería. Se alcanza a ver parte de la llanta y del rin. La llanta presenta un brillo en la parte inferior.

Debajo de esto y cubriendo la parte baja del frasco hay una banda negra tenue que tiene un anclaje en color blanco.

Frente al carro se ve una reja forjada y al fondo matorrales y pasto cortado.

El trapo que pisa la mujer es una camisa de color claro y ella está pisando lo que sería el centro de la misma y se encuentran al lado las mangas, el pasto del derredor se encuentra hirsuto.

El cuadro presenta en la parte superior un anclaje con unas letras grandes, centradas y en color blanco que dicen **GIVENCHI** y bajo de esto **POUR HOMME**.

Abajo, entre la mano del hombre y la pierna de la mujer se aprecia en color blanco y con letras mucho más pequeñas **The gentleman is back**. Más abajo y al borde del cuadro entre el pantalón del masculino y la camisa en el pasto, con letras un poco más grandes que el anterior anclaje y con un color blanco, aparece **salud es belleza**.

Bajo esto y adentro de la franja negra se encuentra el anclaje **THE NEW MEN'S FRAGRANCE**.

Connotación

La actitud de la mujer connota independencia y seguridad; no necesita que le den la mano para bajar y ella sola se impulsa para salir. Conocedor de ello, el individuo pone su camisa en el suelo para que ella no se vaya a manchar de fango los zapatos. La cara de la mujer muestra complacencia por el gesto de caballerosidad del hombre.

Por el vestido y el cuidado de la persona se connota que la mujer es de un estatus económico holgado, da la impresión de una profesionista exitosa, impuesta a valerse por sí misma. El hombre muestra seguridad, incluso de quitarse la camisa porque sabe que está protegido por el perfume, además hace el gesto único que podría hacer ante una mujer, que incluso no necesita la mano del hombre para salir del carro, el poner la camisa a sus pies. Esto además es reforzado por el anclaje en inglés **The gentleman is back**, El caballero ha regresado. Se intuye que el perfume ha provocado ese gesto caballeroso y parece decirnos “si tu usas este perfume, serás caballero”.

El que de todo el anuncio lo único de color en todo el cuadro sea el frasco de loción podría connotar que su aroma, su uso da color a nuestra vida que sin él sería toda monótona.

El carro refuerza la idea de hombre de acción ya que parece un carro deportivo (solo tiene dos puertas y además un rin deportivo) y, además, el lugar en que se encuentran no es el campo abierto, pues la presencia de la reja forjada muestra que es un lugar exclusivo, podría pensarse un jardín de alguna mansión europea.

La presencia del agua también puede connotar que este perfume te da protección incluso contra el agua: La seguridad del individuo que se ha quitado la camisa y que sabe que el agua no anulará la protección del producto.

Hay una connotación de actividad: el individuo no sólo es delgado sino que tiene trabajados los músculos, señal de que está en el gimnasio constantemente, entonces, de ahí resulta que este perfume es para personas activas y en constante acción.

La postura del individuo connota seguridad, cosa que también podría atribuirse a que sabe que está protegido.

Las letras en otro idioma, francés e inglés, connotan que no es un producto cualquiera sino que es internacional, con categoría y prestigio, además el envase plateado nos da una idea de prestigio.

El que el frasco se encuentre atrás, connota que detrás de la seguridad y gallardía del hombre se encuentra el perfume protegiéndole la parte posterior, la parte más vulnerable del individuo.

El Anclaje

Cuatro son los anclajes que presenta un grande que anuncia la marca y a quien va dirigido el producto. El segundo habla de que “el caballero ha vuelto” y este anclaje

refuerza que el perfume da esa caballerosidad y que al usarlo te vas a volver caballero. El tercero esta en español y dice "Salud es belleza". Que aparentemente no tendría sentido, visto así de manera general, pero refuerza que el producto no atenta contra la salud que es un producto natural, el campo estaría un poco reafirmando esto, pero no provoca daños en la salud del que lo use , si no véase el refuerzo de la figura masculina saludable y segura. El cuarto fuera de cuadro dice en inglés "La nueva fragancia para hombres". Con lo que nos dice que es un nuevo olor, diferente a los tradicionales, incluso, esto reforzaría lo tradicional del sepia con el contraste del color del envase, lo nuevo contra lo antiguo.

Resumen

El anuncio muestra algo nuevo, lleno de color, que da seguridad, prestigio, que refuerza la masculinidad del hombre, y que le permite estar seguro aun en circunstancias poco convencionales.

Bibliografía

Eco, Umberto (1986) *La estructura ausente*. España: Lumen. P. 12

Key, Bryan (1988) *Seducción subliminal*. México: Trillas.

Toussaint, Florence (2008) *Crítica de la información de masas*. México: Trillas.

LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ITAPÚA

Mirtha Dalila Lugo

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

midaluka@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La creación, la elaboración, la transmisión y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, de enseñar y de difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta nueva sociedad. Asimismo, se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado.

En ese contexto, surge la preocupación por la *Alfabetización Académica* de los estudiantes universitarios, que *se señala como 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 requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2010: p.13).*

La exploración sobre la cultura institucional en cuanto a la alfabetización académica de los estudiantes universitarios fue el objeto de la presente investigación que tomó como referentes a los estudiantes y profesores de los cursos preparatorios de admisión, así como de los primeros dos años de las carreras Ingeniería Civil, Electromecánica y Agropecuaria, de la Universidad Nacional de Itapúa, cuyas sedes se encuentran en el Campus Universitario de Encarnación, así como en las sedes de Natalio y General Artigas, en el interior del Departamento de Itapúa, República del Paraguay.

Se pretendió dar inicio a una línea de investigación sobre la lectura y escritura en la universidad - que en esta región y sobre este tema son escasas - para brindar una base exploratoria a otros futuros estudios que conlleven a brindar respuestas contextualizadas, desde la universidad hacia la comunidad, sobre la problemática de la lectura y la escritura de textos académicos. Se espera, por lo tanto, que las informaciones obtenidas del presente estudio sirvan a los niveles decisorios de esta casa de estudios para la concreción de mejores logros en cuanto a las metas educativas institucionales de calidad, consecuentes con las Metas Educativas Regionales y Mundiales para la Educación Superior.

METODOLOGÍA

Para este estudio exploratorio se ha tomado como referencia la perspectiva de los mismos estudiantes universitarios sobre las características de su lectura y escritura, así como la de sus docentes. Se ha recurrido, en esta primera instancia, a encuestas con preguntas cerradas y abiertas realizadas a los estudiantes y docentes, en referencia a las prácticas de lectura y escritura de textos académicos.

En ese sentido, el aspecto cuantitativo de la investigación tomó como muestra a los 158 estudiantes, del Curso Preparatorio de Admisión, Segundo y Cuarto Semestres de las Carreras de Ingeniería Civil y Electromecánica con sede en Encarnación; así como los 226 estudiantes: del CPA, del Segundo, Cuarto y Sexto Semestres de Ingeniería Agropecuaria de las sedes de General Artigas y Natalio, respectivamente. La exploración se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2011.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Ha interesado para la investigación el origen de los estudiantes y el bachillerato que han cursado, pues constituye también un prejuicio el hecho de que los estudiantes provenientes del interior muestran menos capacidades y habilidades, especialmente en Comunicación y Matemática, por lo que esta información podría aportar informaciones útiles.

Para el Ciclo 2011, en Ingeniería Civil y Electromecánica, se cuenta estudiantes que se postulan para la admisión, provenientes de Colegios como: "San Roque González", "Juan XXIII", CREE y Técnico Nacional de Encarnación; "Alborada" y "Ape Aime" de San Rafael del Paraná; Internado Evangélico de Hohenau; "Blas Garay" de Itapúa Poty; "República Oriental del Uruguay", de General Artigas; "Mayor Alcides Oviedo" de Leandro Oviedo; "San Cosme y Damián" de la misma localidad; "San Blas" de Obligado; "Privado María Auxiliadora" de la localidad del mismo nombre; "Moisés S. Bertoni" de Capitán Miranda, del Departamento de Itapúa; Instituto Agropecuario Salesiano "Carlos Pfannl" y "María Auxiliadora" de Santa Rosa del Mbutuy, Caaguazú; "San José" de Itá Morotí; "Rigoberto Caballero" de San Ignacio, Departamento de Misiones; Técnico Nacional "Gaudioso Núñez" de Asunción y "Niños de Acosta Ñu" de Itá, Departamento Central, entre otros. Esto significa: diferentes contextos de estudio y egreso del Bachillerato.

Asimismo, por la diversidad de origen, también hay diversidad de Bachilleres y especialidades; aunque con predominio de Bachilleres en Ciencias Sociales y Ciencias Básicas, se encuentran también Bachilleres Técnicos en Contabilidad, Informática, en Construcciones Civiles, Electromecánica, Industrial, Electricidad, Salud y Ciencias Geográficas.

Aunque la mayoría no trabaja porque obviamente la carrera no se lo permite, por requerir de la exclusividad del estudiante a esta actividad, un 10% se dedica a realizar servicios como albañil, pintor, jardinero, electricista o vendedor en los horarios que disponen libres para poder solventar sus estudios.

Se ha preguntado en qué asignaturas de la carrera que estudian se les enseña a redactar textos académicos, como monografías, informes, reseñas o ensayos. Unánimemente, los estudiantes del CPA de Ingeniería Civil y Electromecánica han mencionado que en ninguna, pues no se contempla estos aspectos en el Curso de Admisión. Sin embargo, los del segundo y cuarto semestres citaron asignaturas como: Comunicación Oral y Escrita, Laboratorio de Mecánica de Materiales y Metodología de la Investigación.

Para los estudiantes, leer y escribir textos académicos es una habilidad que:

- (a) se debe adquirir en el bachillerato (75%) porque *“es ‘hay’ (ahí) que se debe aprender para no tener dificultades”, “porque es la base para la universidad”, “porque es una competencia fundamental para el desempeño del estudiante”; “si no aprendés en el colegio, luego ya es muy difícil hacerlo”, “es ya difícil aprenderlo en la facultad por falta de tiempo”; “porque es la etapa de preparación del estudiante para la etapa de estudio profesional”; “debe ser un requisito de aprendizaje en el bachillerato para que en la universidad no sea un problema”, “porque a partir del bachillerato se empieza a usar”.*
- (b) debe enseñarla cada profesor en su asignatura (12%), porque *“cada profesor tiene otro punto de vista, otra forma de enseñar y expresarse”, “cada materia requiere cierta dedicación teórica y cada profesor debe motivar y darle la importancia que se merece”.*
- (c) debe enseñarla el profesor de Metodología o Comunicación (9%) porque *“esa es su función u objetivo”.*
- (d) se debe adquirir en la Universidad (4%), porque *“cada profesor debe dedicar tiempo de sus horas de clase a charlas o lectura de textos informativos para no formar alumnos totalmente mecánicos, que el día de mañana no podrán desenvolverse en la sociedad”,* entre otras respuestas que fundamentan las elecciones de los estudiantes a la encuesta planteada.

Por otro lado, según el concepto de los mismos estudiantes, ellos escriben “bien” cuando:

- (a) No tienen errores ortográficos (51%), *“porque esto ayuda a tener seguridad en uno mismo”, “si la gente escribe sin errores, es mejor vista y tomada en cuenta”.*
- (b) Se expresan con coherencia (45%), porque *“al poder expresarnos demostramos que sabemos utilizar las palabras adecuadas”, “eso le da validez a la redacción”; “un escrito sin errores ortográficos no implica que se pueda entender y comprender de buena manera”*
- (c) pueden construir su propio criterio sobre los conceptos (51%), porque *“entienden lo que escriben, cuando tienen una interpretación clara de su escritura”.*

Aquí difieren los porcentajes pues algunos eligieron las tres opciones propuestas, aunque no brindaron otras, por lo que se tomó la cantidad total de respuestas marcadas en cada opción.

Los estudiantes caracterizaron a su lectura y escritura de la siguiente manera:

- (a) 50% utiliza las técnicas de lectura y escritura que aprendió en el bachillerato; entre los fundamentos se encuentra el hecho de haber tenido un *“excelente profesor”*; *“lo que aprendí en el bachillerato, lo aplico en la universidad”*, *“el bachillerato me ha dado una buena base para la lectura pero la ortografía me cuesta, y es el Talón de Aquiles en la mayoría de los universitarios”*
- (b) 11% utiliza las técnicas de lectura y escritura que aprendió en la universidad.
- (c) 40% considera que lee comprensivamente.
- (d) 13% se maneja bien con el vocabulario técnico de las asignaturas.
- (e) 16% se considera un/a estudiante independiente, pues no necesita ayuda para estudiar.
- (f) 22% carece una metodología de estudio personal; entre los fundamentos de esta elección, se menciona: *“necesito que me enseñen cómo estudiar porque en los colegios nos enseñan a hacerlo todo mecánicamente”*.

En relación con la escritura de los estudiantes, según la percepción de éstos, el profesor debe:

- (a) Marcar los errores que presentan los estudiantes en la escritura del texto, pues es la única manera de que mejoren. El 72% que eligió esta respuesta, agregó: *“para que los estudiantes se den cuenta de sus errores y no los repitan”*, *“el docente no tiene tiempo suficiente para hacer seguimiento a la escritura, por eso solo puede limitarse a marcar los errores”*, *“en la universidad se tendría que tener como ya adquiridos los conocimientos de escritura, o sino nunca debió haberse graduado en el bachillerato”*, *“como no usamos mucho texto, es mejor que nos marquen cuando tenemos algún error”*; *“si no sabemos en qué nos equivocamos, no aprendemos nada”*,
- (b) Intervenir desde su asignatura con actividades de acompañamiento al proceso de producción de textos. El 27% eligió esta opción pues considera que *“es la mejor forma de aprender”*, *“sería más útil para el estudiante”*, *“si es de manera dinámica, se aprende mejor”*.
- (c) Evaluar la situación de alumno con exposiciones orales (1%), por el hecho de que *“al perder el miedo de estar al frente de algo o de alguien, para defender una causa o hecho, se le proporciona (?) más personalidad y mejor capacidad para entender”*.

Según su percepción, los estudiantes escriben correctamente:

- (a) Informes: 62%,
- (b) Ensayos: 44%
- (c) Fichas de Lectura: 35%,
- (d) Monografías: 27%
- (e) Reseñas: 3%

Entre las razones, mencionaron que "aprendieron en Metodología del Trabajo Científico", "los informes son más pedidos actualmente", "he realizado actividades que requirieron este tipo de escrito y me informé al respecto", "en algunas materias nos piden escribir informes después de cada clase".

Cabe resaltar que un porcentaje menor pero llamativo para este estudio (2%), no eligió ninguna de las opciones planteadas, aludiendo a que *"en el colegio la enseñanza no es muy profunda en cuanto a estos temas"*, lo cual coincide con tanto con los prejuicios sociales que se forman en cuanto a tal situación, como a lo que plantearon los docentes en sus respuestas. Otros agregaron a la lista: resúmenes, actas y documentos comerciales, solicitudes, diálogos, descripciones, que aprendieron en el colegio.

En la cursada de las asignaturas de la carrera, según los estudiantes, los profesores solicitan:

- (a) Informes: 47%, porque consideran que "les serán más útiles", *"es la forma más eficaz de describir un trabajo"*, *"va de acuerdo con la carrera, a sus materias técnicas"*, *"para documentar nuestro paso por las prácticas de las materias, sabemos qué hemos hecho en el laboratorio"*.
- (b) Resolución de casos prácticos: 31%, porque consideran que les serán más útiles.
- (c) Ensayos: 27%, no presentaron razones.
- (d) Monografías: 23%, *"es un método más utilizado y engloba mejor todos los aspectos"*, *"permite presentar resultados e investigaciones"*.
- (e) Presentaciones orales: 16%, porque *"es una exigencia de la materia"*.

Resaltan sin embargo, las respuestas de los estudiantes del CPA a quienes estos trabajos les son desconocidos aún en la universidad, pues ninguna de las asignaturas se los ha solicitado, ya que todas *"son de base matemática"* y por lo tanto *"no se requiere de estos escritos"* *"ni de mucha lectura"*.

En caso de que se pidan trabajos, los profesores presentan:

- (a) siempre (24%) guías de trabajo, pues *"de otra forma no se podría tener una guía para la realización de la actividad"*.
- (b) 55% sólo lo hace a veces, porque *"es necesario solo en algunas materias"*, *"depende, si el profesor acostumbra a hacerlo"*; *"algunos entregan trabajos para completar pero no son claros o específicos, tienen folletos preparados"*.
- (c) mientras que según el 11% de los estudiantes, los profesores nunca presentan guías de trabajo.
- (d) Un 10% no respondió o mencionó que "no sabe" o "puede ser, porque somos muchos estudiantes", es decir, que no se percataron de ello. Esto se puede agregar al 11% anterior.

En estas carreras, los docentes tienen también el presupuesto de que los estudiantes deben aprender las habilidades de leer y escribir textos académicos, de y para las asignaturas, en el bachillerato o que esta debe enseñarla el profesor de

Comunicación o Metodología, pues consideran que *“la educación es un proceso continuo pero las bases se debe adquirir en el bachillerato y de acuerdo a la profesión se ajustaría a las necesidades”; “la formación académica del bachillerato es muy deficitaria, tanto en lectura como en escritura”*.

Consideran que los estudiantes escriben bien cuando lo hacen sin errores ortográficos, se expresan con coherencia y pueden construir su propio criterio sobre los conceptos, pues *“escribir sin errores y expresarse en forma coherente es lo mínimo que se necesita para empezar a escribir, llegar a construir un criterio propio y además poder expresarlo en forma escrita; es una habilidad que casi no vemos en nuestros alumnos”*.

Está claro, por las respuestas brindadas por los docentes de estas carreras técnicas, que los mismos no acostumbran a plantear como trabajos de aplicación, los textos considerados como académicos, pues señalaron que solicitan ensayos, presentaciones orales y algunos casos prácticos. No han mencionado las monografías, informes, reseñas u otros tipos de textos sugeridos en la encuesta. Han brindado pocas referencias sobre la apreciación que tienen sobre la lectura y escritura de los estudiantes que tienen a su cargo, entre ellas que *“carecen de una metodología de estudio personal”, “utilizan técnicas de lectura y estudio que aprendieron en el Bachillerato”, o “uno de los grandes problemas es que no quieren leer y por ende, les cuesta expresarse en el papel”*; con lo que se comprueba que, al menos en estas áreas, poco es lo que los docentes colaboran para mejorar estas condiciones en los estudiantes.

Según los docentes, los estudiantes escriben poco pues *“la naturaleza de las carreras técnicas lo impide”, “no se puede aplicar la escritura de monografías, reseñas, reseñas o crónicas, pero preguntas, investigaciones bibliográficas y presentaciones orales son las más utilizadas”*.

No obstante - y aquí se halla la contradicción - entre las sugerencias que brindan para lograr óptimos resultados en el desarrollo de las asignaturas en referencia a la lectura y escritura, resaltan comentarios como: *“Hoy día un profesional que no pueda desempeñarse tanto en forma oral como escrita, será un profesional a medias. Por ello, es preciso que desde cada asignatura se incentive a los alumnos a leer e investigar sobre la disciplina desarrollada, pues cada vez nuestros alumnos leen y escriben menos. Esto es una falencia y especialmente en las carreras de las ciencias exactas”*. *“Se debe leer más, darles referencias bibliográficas, no más folletos; y que ellos hagan sus propios resúmenes; solicitarles monografías, informes de laboratorio, de manera que puedan enlazar su pensamiento/técnica/metodología; es decir, plasmar el pensamiento en la escritura”*. *“No creo que en el nivel universitario se pueda hacer mucho, porque ya muchos tienen una formación definida y muy pocos docentes hacen algo por cambiar esta situación”*.

CONCLUSIÓN

La exploración muestra que tanto estudiantes como docentes universitarios de las carreras de Ingeniería Civil, Electromecánica y Agropecuaria, manifiestan y reconocen sus debilidades en cuanto a la lectura y posterior escritura de textos académicos y, pasan la responsabilidad de esta situación a los niveles previos del sistema educativo. No obstante, reconocen la necesidad de que es un aspecto que debe ser mejorado, pues ello dificultará su trabajo como futuro profesional, con pocas capacidades para expresarse y comprender el mundo.

Falta ahora, la sensibilización y el reconocimiento de que este trabajo se debe dar al interior de las asignaturas y es responsabilidad del docente universitario, encaminar y facilitar estos logros. Hacia ello apuntarán, a partir de esta exploración y diagnóstico, las tareas de investigación descriptiva y experimental con la finalidad de plantear y poner en práctica situaciones pedagógicas efectivas para afianzar capacidades en cuanto a la escritura académica de los estudiantes de las carreras técnicas de la Universidad Nacional de Itapúa.

FUENTES CONSULTADAS

ARNOUX, E., DI STEFANO, M. Y PEREIRA, M.C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

CARLINO, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. 1ª ed. 5ª. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Declaración de Bolonia y otros documentos relevantes del proceso. Em: http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm.

LAUPISCHLER, Liliana (2010). *La Alfabetización Académica*. Artículo publicado en la segunda edición de Humanitas-La Revista. Encarnación: UNI, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.

MIRANDA de ALVARENGA, Alejandra Estelbina (2010). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. 3ra. Edición. Asunción.

VÁZQUEZ, Alicia (2005). *¿Alfabetización en la Universidad?* Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1. Octubre de 2005. Recuperado el 19/12/2010. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>

REDING, Viviane, Comisaria de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Discurso pronunciado en la Conferencia de Cierre del Proyecto Tuning Fase 1, Bruselas, 31/05/2002. Recuperado el 19/12/2010. Disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE GRADO. REFLEXIONES A PARTIR DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE TALLERES ESPECÍFICOS TUTORIALES

María Cecilia Rigonat, Claudia García

Universidad Atlántida Argentina

crigonat@gmail.com

garciaclaudiamonica@gmail.com

Introducción

Esta comunicación recoge las experiencias obtenidas a partir de la puesta en práctica del servicio de tutorías en la Universidad Atlántida Argentina (sede Mar del Plata) y en especial de la implementación de talleres “Escritura Académica. Informes, monografías, tesis, papers”. En primer lugar se realizará un breve recorrido que se inicia con la situación diagnóstica de los estudiantes y las respuestas operativas brindadas. Posteriormente se describirán las experiencias derivadas de la implementación de los talleres y en especial del taller de Escritura Académica, resaltando dificultades y potencialidades. Finalmente se insertan una serie de reflexiones conducentes a pergeñar nuevos caminos a seguir.

La actividad tutorial – Implementación de talleres

En virtud de los años que llevamos trabajando en el Servicio de Tutoría y teniendo la certeza que cada cohorte tiene sus particularidades, fuimos también visualizando las características que se tornan como insistentes en los llamados “estudiantes de nuevo ingreso” quienes nos han representado un desafío y que no sólo nos ha impelido a compartir inquietudes sino también a comprometernos ante lo que llamamos “ausencia de demanda”.

Trabajamos bajo un proyecto de acción tutorial avalado por las autoridades de la institución. Si bien ello se torna fundante y legitimador, comenzamos a observar que con esto no alcanzaba para generar soluciones en terreno.

Decimos esto con la certeza que nuestra disposición a las demandas espontáneas, no acontecía en la medida de nuestros esfuerzos y nuestra capacidad operativa, por ello tuvimos que inventar, descubrir y recrear propuestas.

¿Por qué decimos esto? En la Reuniones Mensuales del Equipo, compartíamos un diagnóstico común de nuestros tutoriados, en relación al escaso capital cultural con el que advenían al nivel superior, lo que los tornaba vulnerables, pasibles de entrar en el circuito del rezago y la deserción.

Así nacieron los Talleres que conforman el “Curso de Profesionalización del Rol de Estudiante Universitario”, dentro de los cuáles, el que presentamos fue el que originó la demanda de los Docentes a través de sus asignaturas, dando como resultado una innovación en el Servicio. Es decir, ofrecemos una solución en terreno, sobre una demanda específica.

Hoy sentimos que estamos fortalecidos y que hemos recabado un importante cúmulo de información útil para el apoyo a los tutores, docentes y estudiantes.

Tutoría se enmarca dentro del ideario institucional, donde el estudiante es el protagonista en el proceso formativo priorizando el proceso de aprendizaje más que el de enseñanza, en un esfuerzo colectivo que impulsa hacia el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Adherimos a los dichos de la Mstra. Alejandra Romo López, de la ANUIES, cuando refiere que “. La tutoría busca orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Igualmente, busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Procura poner atención permanente a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, si es preciso, canaliza al estudiante a las instancias en las que se le proporcione una atención especializada, con miras a resolver los problemas que interfieren en su crecimiento intelectual y emocional”

¿Por qué un taller de escritura?

El proceso de producción científica y las diferentes instancias de formación y evaluación académica utilizan como vehículo de comunicación la escritura académica. Ésta supone el dominio del sistema de normas del lenguaje, la utilización de la argumentación y el manejo de la terminología técnica; cuestiones muy vinculadas con las lecturas previas y el desarrollo de habilidades escritas que han signado la vida de cada estudiante.

Por los motivos arriba expuestos es que “el alumno universitario necesita desarrollar habilidades específicas para encarar sus prácticas lectoras universitarias, también será útil que reflexione y se entrene en las peculiaridades que adquieren los trabajos escritos en este ámbito. Los géneros que predominan en las prácticas de escritura académica se caracterizan porque –en su gran mayoría- sólo se produce en ese espacio institucional, por lo que muchos de los conocimientos y de la experiencia previa en la escritura con los que el alumno llega a sus estudios superiores suelen requerir una adecuación a las nuevas exigencias” (Narvaja de Arnoux y otros; 2002:135).

El historial escolar y vivencial de cada individuo emerge a lo largo de la vida universitaria. El tránsito por los primeros años de una carrera universitaria supone el mayor esfuerzo y constituye el período en los que se registran los mayores porcentajes de deserción y fracaso. En gran medida esta situación se correlaciona con las habilidades adquiridas y falencias de las etapas de la educación formal / informal previas, éstas resultan determinantes a la hora de

incorporar los conocimientos y capacidades que permiten alcanzar con éxito las metas propuestas.

Por otra parte, consideramos que la formación universitaria debe proporcionar al alumno un andamiaje teórico-metodológico, que desarrolle capacidades que le permitan desenvolverse adecuadamente en las diversas instancias de la comunicación escrita, independientemente del área del conocimiento y especialidad de la que se trate.

¿Por qué orientarlo a la investigación?

Las estrategias de intervención propuesta a través de los talleres están orientadas específicamente a desarrollar habilidades vinculadas con la presentación de informes y la producción de conocimiento específico, ya que constituyen el pilar fundamental de la apropiación de los distintos saberes.

La internalización del proceso de producción científica permite seguir los itinerarios de la ciencia, despertando inquietudes, generando una mayor apropiación del saber.

Al mismo tiempo se visualizan alternativas de complejidad diversa, que resulta conveniente diferenciar y reconocer, con la finalidad de establecer limitaciones y requisitos formales. A continuación se detalla una breve descripción de cada uno de ellos.

1-El Informe

En general constituye el formato más solicitado en las materias de los primeros años. Si bien es el más sencillo, su correcta elaboración requiere de selección de información y su sistematización que deberán realizarse en forma rigurosa, respetando las citas bibliográficas y las normas básicas de escritura académica.

En general el alumno tiende a menospreciar este tipo de trabajo reduciéndolos a un simple “recorte y pegue” de distintas fuentes, careciendo de elaboración y de orden lógico. De esta forma se pierde el objetivo pedagógico que supone este tipo de trabajo que significa el relevamiento de datos y contrastación de los mismos.

2-La Monografía

En este caso se trata de un trabajo original que estudia un tema en particular y se realiza con un rigor científico-metodológico. También es solicitada por diferentes cátedras como un trabajo de “fin de cursada”. Sin embargo los alumnos presentan serias dificultades en su elaboración en lo referente al formato y presentación, la organización o estructura, la selección del tema y las fuentes.

Se ha constatado que muchas veces el docente solicita una indagación teórica sobre algún tema en particular, sin tener en cuenta que los estudiantes de los primeros años no ha logrado un grado de abstracción tal que le permita comparar definiciones, ejemplificar o establecer clasificaciones.

Se sugiere la siguiente estructura:

a-Introducción

En este apartado se explicará el objetivo y/o hipótesis del trabajo, la metodología utilizada para alcanzar este objetivo, si es un trabajo que surge como requisito de una cátedra determinada, las motivaciones que nos llevaron a realizar este trabajo, las fuentes consultadas, las aspiraciones y limitaciones del trabajo y los obstáculos que se ha debido sortear.

b- Desarrollo del trabajo:

Se refiere a los diferentes aspectos del problema a abordar y los resultados obtenidos en cada punto. Es más que conveniente dividir el texto en subtítulos; cada uno de los cuales deberán tener conexión entre sí. Al final de cada apartado es conveniente realizar una breve conclusión del mismo, que puede estar precedido por palabras como “Recapitulando”, “En síntesis”, etc.

.

c- Discusión – conclusiones:

Se recomienda releer la introducción y retomar los objetivos o hipótesis del trabajo en función de los resultados obtenidos. Es importante que exista una correlación entre la Introducción (donde explicamos por qué hacemos el trabajo y qué pretendemos hacer) y la conclusión (en la cual se explican los avances obtenidos).

También pueden incluirse -según la naturaleza de la problemática a estudiar- algunas recomendaciones personales o propuestas que contribuyan a la búsqueda de soluciones referidas a la problemática planteada.

3-La Tesis

Este tipo de documento constituye una investigación de gran complejidad, ya que en general posibilita la obtención de un título de grado o de postgrado. La naturaleza del problema a estudiar requiere de la elaboración de una hipótesis central e hipótesis derivadas.

Además es necesario realizar una fundamentación teórica que abrigue la formulación de las hipótesis y permita interpretar los resultados obtenidos y, por

otra parte, deberá estar acompañada de una fundamentación metodológica, capaz de sustentar las variables y las estrategias metodológicas a seguir.

Si bien sigue la misma estructura básica que la monografía, los apartados o subtítulos de la monografía, en una tesis devienen en capítulos a los que pueden acompañar información ampliatoria en la sección “Anexos”.

Cabe aclarar que esta instancia constituye un aporte científico de gran relevancia para la ciencia, y, sobre todo en los casos de tesis doctorales, proporcionan importantes aportes a la teoría.

4-Comunicaciones Científicas / Papers

Constituyen documentos de transmisión científica, comunicaciones de investigaciones realizadas que son puestas a consideración de la comunidad para su difusión y discusión.

Se advierten dos opciones:

Artículos científicos: en este caso los destinatarios pertenecen a la comunidad científica, por lo general son especialistas en la temática investigada. Se expresan en eventos organizados por instituciones científicas, o bien revistas especializadas. El lenguaje es técnico y deben seguir una serie de normas establecidas de antemano por la institución en la que se presenta.

Artículos de divulgación: en este caso se debe prever que el lector puede no ser especialista en el tema, son artículos que tienden a difundir al público en general los avances de la ciencia. Por este motivo debemos evitar caer en tecnicismos o dar por conocidas ciertas cuestiones, también es conveniente priorizar la atención del lector.

Características del taller

Los talleres fueron implementados a partir de la necesidad manifestada por los docentes de las diferentes cátedras, que detectaron falencias importantes en relación a la práctica de redacción de informes, por un lado, y a las dificultades presentadas por los alumnos de los últimos años en la instancia de presentación de una tesis final, requisito de graduación.

En este contexto, los objetivos pedagógicos estaban orientados a brindar estrategias metodológicas que permitan concretar exitosamente las prácticas de escritura y producción académica requeridas en el ámbito universitario. Los contenidos se encaminaron hacia la resolución de las dificultades más comunes que presentan los estudiantes al momento de producir diferentes textos escritos comprendidos dentro del formato académico. Los puntos clave

apuntan a la selección del tema, el plan de trabajo y las fuentes de datos. También se exponen los diferentes formatos de textos académicos tales como informe, monografía, tesis y papers estableciendo puntos comunes y diferencias de estilo y también se destaca la importancia de las normas establecidas para las citas y las referencias bibliográficas.

El historial de la implementación de estos talleres reconoce dos momentos:

1-Inicio - despegue:

Los primeros pasos se dieron hacia 2007, y se buscaba un doble propósito: difundir el servicio de Tutorías de reciente creación y brindar un beneficio al alumno, intentando mitigar algunas de las falencias detectadas en las evaluaciones de rendimiento académico.

En esta fase se realizaron talleres de un solo encuentro, destinado a alumnos todas las carreras de la Universidad y también se abrieron a la comunidad.

Las dificultades se vinculaban con la difusión de los mismos y el escaso reconocimiento de los estudiantes, que partían de una falsa creencia en cuanto a sus habilidades adquiridas. La respuesta más común era : “para que hacer un taller sobre escritura si yo sé escribir”, sin embargo el fracaso en cuanto a la elaboración de informes y monografía iba en aumento...

2-Consolidación:

Las experiencias anteriores nos impulsaron a emprender nuevas alternativas que enriquecen la oferta, orientándolas hacia la investigación, situación que implicó un cambio en el título del taller, que pasó de ser “taller de Escritura Académica” a “Talleres de Escritura: Informes, monografías, tesis, papers”.

Asimismo se estrecharon vínculos con los docentes de distintas cátedras dando a conocer el servicio y los contenidos de los talleres. Esto permitió que desde las mismas cátedras se instrumenten mecanismos de sensibilización a estudiantes, quienes empezaron a valorar la importancia de la concurrencia a los mismos.

En el período 2009-10 se diseñan propuestas específicas en función de las necesidades de las carreras Guía y Licenciatura en Turismo, de la Facultad de Humanidades, ya que se advierte que los alumnos no sólo presentaba dificultades en la elaboración de Informes y Monografías, si no que, además, las mismas persistían al momento de la presentación del proyecto de Tesis final de graduación.

De esta forma el taller originario devino en cuatro encuentros con acompañamiento tutorial, encaminado a las tareas de indagación, recolección de

información y redacción de trabajos sobre temáticas específicas. Cabe aclarar que además de los encuentros presenciales se utilizó el correo electrónico como instrumento válido en la evacuación de dudas puntuales y seguimiento del alumno-.

Resultados obtenidos

Estas consideraciones han mejorando notablemente las habilidades de la comunicación escrita redundando en un mayor rendimiento académico, especialmente el taller dictado para los alumnos de las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo, en el cual se trabajó a partir de una demanda puntual de la cátedra de Introducción al Turismo. Durante el año 2009, los alumnos de primer año elaboraron una monografía solicitada por la mencionada cátedra, logrando aplicar las metodologías de investigación propuestas y las normas de la escritura académica. Los resultados obtenidos fueron alentadores, ya que mejoró la calidad de los trabajos respecto de años anteriores y los estudiantes aprovecharon esta posibilidad que brinda el servicio de Tutoría.

Estos resultados nos han impulsado a repensar otras alternativas posibles de acción. Se presentó un proyecto que contempla la realización de una Jornada de Investigación convocando a los alumnos de Turismo a la presentación de trabajos, respetando el formato de las jornadas científicas.

La realización de este proyecto persigue múltiples propósitos:

1-La exposición oral de los trabajos permitirá poner en marcha Principios de Oratoria, elemento fundante junto al de Escritura Académica, que reforzarán el perfil de egresado en las diferentes prácticas profesionales previstas.

2-La elaboración de un paper implica replantear el título, el resumen, las palabras claves, etc. que permiten realizar un entrenamiento en las prácticas de difusión académica y las actividades de la futura vida profesional.

3- La publicación de los trabajos permitirá difundir los resultados obtenidos, constituyéndose en gran incentivo para los estudiantes de grado de futuras cohortes y la difusión de los mismos a la comunidad universitaria. Cabe aclarar que este proyecto está pendiente de aprobación por parte de las autoridades de la Universidad Atlántida Argentina.

Bibliografía

Ander Egg, Ezequiel (1993) "Técnicas de investigación social" --23a. ed.-- Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Eco, H. (2001) "Como se hace una tesis" (Vigesimocuarta edición) Ed. Gedisa. España.

Narvaja de Arnoux, E. y otros (2002) "La lectura y la escritura en la universidad" Ed. Eudeba. Bs As.

Gutiérrez Brito, J. (coord.) (2007) "La investigación social en turismo" Ed. Thomson. España.

Romo López, Alejandra. "La tutoría y la orientación, suma de esfuerzos hacia una mayor calidad en educación superior". Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO. 2007.

Scarano, L. y de Llano, A ((2001) "Los saberes de la escritura" Ed. Martín. Mar del Plata. Argentina

Gutiérrez Brito, J. (2007) (coord.) "La investigación social en turismo" Ed. Thomson. España.

LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS ASIGNATURAS PRÁCTICAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dr. Walter N. Toscano
UNLAM- ISDF y T 39 –WARD- UFLO
walternestort@yahoo.es

Definiendo la Educación Física

Devís, Martínez Moya y Villamón Herrera (2000) señalan que las principales fuentes científicas en las que se apoyó la Educación Física en sus orígenes fueron las ciencias físicas y las mecánicas en su doble vertiente médica y militar. En la actualidad Sánchez Bañuelos (1992) la reconoce ubicada en el campo de las ciencias de la educación que a su vez se incluyen en el de las ciencias sociales. Generelo Lanaspá (1996) define la Educación Física como “la parcela de la educación que contribuyendo a sus mismos objetivos, se vale de un estímulo o agente particular que es el movimiento”.

El desarrollo de las ciencias sociales desde finales del siglo XX se ha caracterizado por los procesos denominados de especialización, fragmentación en sub-disciplinas, innovación y formación de campos híbridos. La Educación Física, como otras disciplinas, se ha enriquecido en el intercambio interdisciplinario, pero lo que se requiere para que nuestra disciplina crezca y se afiance como tal, es un proceso de integración, que es lo que observamos no viene sucediendo. Y en este sentido Pastor Pradillo (2007) señala que el problema de la identidad es un problema que aqueja a la Educación Física desde sus inicios. En nuestra propuesta definiremos la Educación Física como:

Disciplina⁸⁶ en etapa de consolidación de su identidad, que conlleva los objetivos de la educación general, valiéndose del movimiento como elemento para lograrlo. Resulta de una construcción social que no ha logrado aún consenso respecto de su objeto de estudio, al interior de la cual se observan grupos que sostienen diferentes tipos de paradigmas en relación al ejercicio profesional (Toscano, 2005: 325)

⁸⁶ Tomamos la definición de disciplina de Ospina (2004:54), cuando dice que el término designa el fundamento investigativo de cada una de las áreas del saber, siendo la puerta de entrada a esas áreas, ya que son las disciplinas las que producen y alimentan el conocimiento.

Tradiciones e imaginarios en Educación Física

El imaginario social⁸⁷ construido acerca de la Educación Física la caracteriza como una carrera que se centra en la actividad física, en la cual no ocupan un lugar importante los procesos de lectura y escritura. Asimismo, ya desde la década del '70 se viene produciendo un fenómeno muy común entre los colegas, denominado por los expertos como "conflicto de roles", refiriéndose a los roles de profesor y de entrenador (Devís, 1996). En el caso de nuestro país se observa la presencia de actitudes del rol entrenador en los docentes que trabajan en los profesorados y universidades, lo cual se manifiesta en el hecho de que centran su rol en el logro de ciertos niveles de rendimiento por parte de sus alumnos, fenómeno que también se observa en los profesores que trabajan en las escuelas primarias y medias.

Pero aún más preocupante es lo que se detecta en un porcentaje de estudiantes de profesorados y universidades que expresan estudiar la carrera porque tienen una historia de deportistas y/o porque les gusta practicar un deporte, lo cual se observa en el hecho de que sus preocupaciones a la hora de su proceso formativo se centran precisamente en el logro de ciertos rendimientos, más que en el aprendizaje de la cuestión pedagógica requerida para el desarrollo del rol docente⁸⁸, buscando de esta manera certificar a nivel académico sus inquietudes de entrenadores deportivos. De más está decir que la preocupación por la lectura y la escritura en el escenario descrito ocupa el lugar de "no lugar".

Enseñar a enseñar Educación Física

Para enseñar a enseñar Educación Física partimos de la idea de Hernández Álvarez (2007) quien considera la Didáctica de la Educación Física como una de las didácticas específicas que aún se encuentra en proceso de construcción, señalando que una de las dificultades radica en la definición de su objeto de estudio. La Didáctica de la Educación Física centra su estudio en las relaciones profesor/estudiante que se establecen en un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje en torno al movimiento humano como objeto de comunicación (Hernández Álvarez, 2007).

Nuestra propuesta parte de la concepción del estudiante en tanto sujeto y protagonista, tanto en la esfera individual como colectiva, implicando la visión que

⁸⁷ Al hacer mención al imaginario social, seguimos a Giberti (1989) cuando dice que *las creencias e ilusiones son estructuras que soportan lo imaginario y que al mismo tiempo funcionan como límite al conocimiento absoluto y entonces el imaginario social se conforma como una respuesta a la dinámica de complejos procesos sociales que privilegia determinados valores, dejando de lado otros y que admite proyectos que responden a las necesidades de la época.*

⁸⁸ En una investigación en la cual participé durante los años 2003-2004 acerca de la situación de los egresados de la carrera de Educación Física en la UNLAM, los discursos de varios de los egresados hacen referencia a esta cuestión. Ver Tonon, G. (Directora) (2004) Informe final de la investigación *Calidad de vida e inserción laboral de egresados del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLAM.*

cada sujeto da a los procesos pedagógicos. Tenemos como objetivos lograr que los estudiantes:

- Identifiquen las especificidades de la enseñanza de la Educación Física en sus distintos niveles.
- Logren elaborar planes de Educación Física.
- Adquieran habilidades de lectura y escritura académica.
- Respeten las diversidades culturales de las poblaciones con las cuales trabajarán.
- Se entrenen en la observación como técnica previa a la inserción como practicantes en las diferentes instituciones educativas en las cuales se desempeñarán en los años siguientes.
- Reconozcan las particularidades del contexto laboral e institucional en el cual se insertarán laboralmente al egresar como profesores/as de Educación Física.
- Construyan un perfil pedagógico basado en la ética y el respeto a los derechos humanos.

Nuestra estrategia pedagógica es el Taller, modalidad que une la teoría con la práctica y tiende a la producción grupal del aprendizaje y no a una mera reproducción de contenidos. De esta manera, la intención es relacionar los materiales teóricos con las situaciones biográficas de cada uno de los/as estudiantes/as y evitar de este modo una repetición mecánica de entrenamiento en técnicas, lo cual resultaría vacío y despersonalizado. Partiendo de los aprendizajes anteriores que ellos y ellas hayan logrado, se propone trabajar con vistas al análisis de situaciones y/o problemas vinculados con las clases de Educación Física en los distintos niveles de la enseñanza.

Para iniciar la enseñanza de la lectura y escritura académicas partimos de las vivencias de los y las estudiantes de las actividades físicas que realizan en la clase.

Primero se desarrolla un ejercicio físico y a continuación se pide a cada uno de los sujetos que redacte en un papel la vivencia de esa actividad. Vale la pena señalar que los sujetos que se dedican a la Educación Física (tanto estudiantes como docentes) tienen incorporado por tradición la palabra oral, es decir por alguna razón que nadie puede o quiere explicar, pueden decir en palabras, pero no logran escribir lo que dicen (primer obstáculo). Este primer ejercicio de escribir las vivencias personales se completa con la lectura de esa escritura por parte de un/a compañero/a (lectura cruzada), momento en el cual aparece el segundo obstáculo, ya que en general el/la compañero/a que ha leído, dice no entender lo que ha leído, pero tiende a corregir en forma oral lo que está escrito (es decir, reitera la tendencia de hablar y no escribir). La escena se completa con comentarios por parte de los y las estudiantes acerca de porqué es necesario escribir estas cosas si lo importante es lograr hacer el ejercicio físico solicitado. A partir de allí se explica

que es ésta una carrera de formación docente (obviedad aparentemente olvidada) y que el ser docente requiere de un manejo fluido de la lectura y escritura académicas. Ante el silencio que se produce, se propone a los y las estudiantes “aprender” a transmitir por escrito esa vivencia, para que otro lo comprenda y, entonces, se hace necesario enseñarles desde la importancia de los signos de puntuación para la construcción de un párrafo hasta la necesidad de cuidar la ortografía, cuestiones que supuestamente debería tener logrado todo/a estudiante de educación superior, pero que bien sabemos no es tan así.

El desafío pendiente

Enseñar lectura y escritura académicas a los y las estudiantes de Educación Física tanto en los profesorados como en las universidades es una tarea que recién se inicia.

El trabajo que estamos desarrollando en la actualidad es aún incipiente y requiere de continuar avanzando sobre cuestiones más profundas como, por ejemplo, el logro en la construcción de argumentaciones, la identificación de conceptos y el abandono de los comentarios que corresponden a lo que Sartori (2006) denominara lenguaje familiar.

Entonces y finalmente, diremos que para desarrollar procesos de formación académica de profesores y profesoras de Educación Física en los que la mirada se encuentre centrada en el aprendizaje del rol docente y no en el rendimiento deportivo, se requiere que la lectura y la escritura jueguen un rol protagónico, como actos significativos de la vida de los sujetos.

Bibliografía

- Devís, J. (1996) *Educación Física deporte y currículo*. Madrid: Visor.
- Devís, J. Martínez Moya, P. y Villamón Herrera, M. (2000) “La profesionalización de la Educación Física: caracterización y evolución del conocimiento científico”, *Congreso Internacional de Historia de la Educación Física*. Universidad de Salamanca y Gymnos, Madrid. pp. 149-156.
- Generelo Lanaspá, E. (1996) “Educación Física y calidad de vida”. En Sánchez Bañuelos, F. *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 312-331.
- Giberti, E. (1989) “Mujer enfermedad y violencia en Medicina”. En Giberti, E y Fernández, A. *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana. Pp. 70-120.
- Hernández Álvarez, J. (2001) “Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio”. En *Revista digital*. Año 7. Nº 42. Bs. As.
- Ospina, C. (2004) “Disciplina, saber y existencia”. En *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 2 N º2 Universidad de Manizales-CINDE. Colombia. Pp. 51-82.
- Pastor Pradillo, J. (2007) “Fundamentación epistemológica e identidad de la Educación Física”. En *Revista de currículo y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART2.pdf>

- Proctor, N. (1984) "Problems facing physical education after the great education debate". En *Physical Education Review* 7. Pp. 4-11.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sartori, G. (2006) *La política. Lógica y método en ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonon, G. (Directora) (2004) Informe final investigación *Calidad de vida e inserción laboral de egresados y egresadas del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLAM*. Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores. MECT
- Toscano, W. (2005) *Dietética Hipocrática y Actividad Física: tradición y valoración actual*. Tesis Doctoral inédita. Doctorado en Ciencias de la actividad física y el deporte. España: Universidad de León.

LA INNOVACIÓN, PRÁCTICA QUE DISTINGUE AL DOCENTE

Norma Salvatierra, Fabiana Maceiras, Adriana Maceira

Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
nsalvatierra@yahoo.com

FUNDAMENTACIÓN

Nuestra búsqueda por el SER, SABER y sobre todo el HACER

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y aplicación dan origen a las tres funciones básicas que poseen las universidades públicas que son la investigación, docencia y la extensión universitaria las cuales deben ser llevadas adelante de manera equilibrada e integral.

Ante esto debemos analizar de manera más profunda, el papel que juegan las nuevas tecnologías de comunicación e información por las cuales las instituciones de nivel superior estamos obligadas a adecuar nuestros esquemas tradicionales de enseñanza y de investigación, teniendo en cuenta estas nuevas demandas. Obviamente no se trata solamente de la creación de universidades a distancia o virtuales, sino de combinar realmente los procesos, usando las nuevas tecnologías, como una poderosa aliada en el área educativa, refiriéndonos no solo a cambiar el pizarrón y la tiza por un cañón, un vídeo, un power point o enviar a nuestros alumnos archivos por Internet, se trata de cambiar verdaderamente las formas de organización de la enseñanza.

Por supuesto que ante esto existen también visiones que, a nuestro criterio, están equivocadas. Nos referimos específicamente a la *visión utópica* o sea ver a la máquina con poderes mágicos para la solución de los problemas educativos o la *visión catastrófica* que ve la máquina como enemiga de la educación, en realidad lo que buscamos ante la expansión de la tecnología es un punto de equilibrio que nos ayude a superar estas concepciones tan antagónicas.

Nuestra Universidad y en especial la Facultad de Ciencias Económicas, busca realmente construir una nueva generación de profesionales, con perfiles que se encuentren capacitados para las verdaderas necesidades del mercado laboral, con una sólida formación desde lo humano, con espíritu emprendedor y comprometido, con actitud investigadora y capaces de adaptarse a las situaciones que se les presenten o sea trabajamos arduamente para que aprendan a SER, SABER y sobre todo a HACER.

Ante esto es fundamental reconocer que el elemento que se constituye en común denominador del “*saber hacer*” es y será siempre la lectura. Leer involucra: *crear identidades, producir significaciones, discurrir, movilizar concepciones, dialogar con otros sujetos y discursos, y finalmente significar al lector.*

El desarrollo humano exitoso requiere de la adquisición de una gran variedad de conocimientos y de numerosas habilidades y destrezas; es decir, el triunfo en la vida profesional o en cualquier actividad está sustentado en el hecho de tener las habilidades indispensables y los conocimientos para desarrollar la función que nos está encomendada.

El leer correctamente es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de un texto. Es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización.

El aprender a leer solo se consigue leyendo. No hay otra vía. En la actualidad nuestros jóvenes tienen una cultura bastante ajena a los caminos que conducen al placer que significa la lectura.

Pasaron usualmente de una infancia de adicción a la televisión a una adolescencia adicta a la computadora; en su gran mayoría arribaron a la juventud sin mediaciones de materiales impresos seleccionados por voluntad propia, su formación está en gran parte conformada por imágenes, se nutrieron en las pantallas y son, para decirlo en términos de la física, nutrientes de dos dimensiones, la plana y la chata. En palabras del gran escritor chihuahuense Jesús Gardea, "...ven el mundo y lo que les rodea como se veían los seres vivos de la era cuaternaria, solo en planos de dos dimensiones. Todavía no alcanzan a percibir la profundidad de la realidad y comenzar a pensar que lo existente tiene tres dimensiones".

Trabajar en proyectos de promoción de lectura invita a una revisión constante de los modos en que se propician las experiencias, y también de los modos en que se reflexiona sobre ellas. Una primera manera de hacerlo es evitando toda generalización; cada sujeto y cada escena de lectura en particular debe analizarse en lo que tiene de específico y en relación con lo que aporta como una nueva manera de entender que es la lectura y como se convierte en una actividad posible dentro y fuera de la institución que forma al adolescente antes de su incorporación a la Universidad.

Estamos convencidos de que estas acciones ayudan a revertir la situación de exclusión en un sistema educativo que demanda mayor permanencia, permiten nuevas estrategias didácticas y modos de circulación de los bienes culturales en el nivel medio, estimulan la construcción de vínculos duraderos e intensos con la cultura escrita, contribuyen al establecimiento de relaciones creativas para la apropiación del conocimiento. Estos son algunos de los beneficios que genera la promoción de la lectura constituyéndose en un proyecto potente para la creación de nuevas experiencias que contribuyan no solo al desarrollo curricular sino también al ensanchamiento del horizonte cultural del nivel medio y, en definitiva, a la permanencia de los adolescentes dentro del sistema educativo.

Si logramos situar en el estudiante, un proceso continuo de adquisición de conocimientos que comience al inicio de la carrera y estimularlos constantemente para que interioricen esa evolución como un proceso que nunca termina, que es

progresivo y que el capital que les aporta es el más valioso, significará sin lugar a dudas haber producido un cambio significativo en su pensamiento y sobre todo en su proceder.

Consideraciones sobre el Rol de la Tecnología

En la actualidad la tecnología juega un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no simplemente puede reemplazar las prácticas mencionadas, sino que hace una significativa y articulada contribución al cambio, constituyéndose en una estrategia de motivación importante para los alumnos.

Una actividad pedagógica no se considera innovadora, por el simple hecho de ser una actividad nueva, debe ser además una práctica que cumpliendo ciertos criterios apoye el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Todas las estrategias de enseñanza que se aplican en el aula, son utilizadas intencional y flexiblemente por el profesor y este las puede usar antes para activar la enseñanza, o sea durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

El papel que las distintas estrategias tienen como meta desafiante en el proceso educativo, es que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada, donde el principal responsable de la tarea evolutiva en el aula sea el docente, *pero no el único*.

Nuestra tarea es convertir a la tecnología en una herramienta que ayude a quien se educa a acumular conocimiento y a la vez, a ser capaz de relacionarlo. Sabemos que obtener competencias de esta manera, trae aparejado, en muchos casos, iguales resultados que los libros, pero aquí los mejora en cuanto a que es capaz de relacionar ese conocimiento con otros *de forma dinámica, no estática*. Podemos ser consumidores de información producida por otros y a la vez también productores de conocimiento. La educación vista de esta manera será considerada como un espacio único y abierto que promueva ideas y proyectos, facilite herramientas y medios necesarios, además de poder publicar resultados fácilmente al alcance de todos.

Ahora bien, ante todo lo analizado, es importante establecer el criterio que la ***Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ*** posee al respecto, ya que aunque se estima que el uso alternativo de la enseñanza en entorno virtual evolucionará a grandes pasos y se convertirá en un elemento facilitador de la tarea docente, creemos importante no perder de vista lo que representa en sí misma la educación presencial, dejando preestablecido que bajo ningún aspecto es nuestra meta reemplazar esta forma de aprendizaje en nuestra casa de estudios.

El uso de la tecnología en el nivel universitario hace necesaria la incorporación de criterios definidos que sirvan para diseñar propuestas especiales de aprendizaje en entornos virtuales, tarea no siempre fácil ya que para esto se deberán evaluar distintas cuestiones tales como comportamiento del alumno en relación a la nueva modalidad, demandas de la sociedad, demandas del medio donde se encuentra la Facultad, estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje, interacciones

educativas: de la cooperación a la colaboración y de la clase tradicional al entorno virtual.

La sociedad del conocimiento en la cual nos encontramos inmersos nos plantea la necesidad de “aprender a aprender”, esto significa desarrollar aprendizajes dirigidos a construir reflexivamente nuevos conocimientos donde más que adquirir información se requiere desarrollar la capacidad para organizarla y darle sentido.

El desafío se encuentra centrado en la construcción del aprendizaje, propuesto desde un punto de vista distinto, donde las aplicaciones en el diseño de ambientes, materiales y propuestas de formación en entorno virtual posean una marcada diferencia con respecto al aprendizaje a nivel presencial.

NUESTRA ESPECIAL REALIDAD

Articular para la continuidad educativa

La comprensión lectora y los niveles de desempeño lector por parte de nuestros alumnos ofrecen una serie de problemas susceptibles de análisis desde la perspectiva pedagógica pero también nos ofrecen una cantidad de oportunidades concretas para trabajar en las mejoras posibles. A nivel institucional y a nivel áulico.

Sin ánimo de buscar responsables para algunas debilidades y en algunos casos hasta desconocimiento de las habilidades mínimas que debe poseer un estudiante al ingresar al nivel superior, nuestro trabajo se centró en una tarea de total colaboración y ayuda con el nivel medio materializado bajo nuestro “Programa de Articulación con el Nivel Medio” ya que entendíamos esto como un objetivo fundamental en la gestión institucional, donde propiciamos el debate y el análisis reflexivo, convencidos de que en ello debíamos participar ambos niveles.

Desde nuestra óptica, articular no solo significa unir o enlazar algo, sino es hacer un todo y quienes forman parte de ese todo son los alumnos, docentes, institución y la sociedad misma; esto es fundamental para nosotros ya que dentro de nuestra misión como organismo público se encuentra el estar pendientes de lo que la sociedad necesita y requiere, ya que nos debemos a ella.

Ahora bien cuál es la meta de la articulación A nuestro entender no es otra cosa que la **continuidad educativa** y para esto necesitábamos generar un espacio de encuentro y reflexión conjunta que no dudamos en crear y así comenzaron a desarrollarse los encuentros con docentes de nivel medio que este año realiza su cuarta edición: “La Universidad Pública como nexo de articulación”.

Nuestra meta era elaborar un Proyecto de articulación concertado y compartido por ambos niveles, que responda al cumplimiento de exigencias externas e internas y que se convierta realmente en una propuesta de cooperación, colaboración y enriquecimiento mutuo.

Durante la realización del 2º Encuentro surgió a raíz de las conclusiones arribadas la lectura como eje principal de análisis.

La educación superior ha mostrado a lo largo del tiempo su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso en la sociedad. Formar parte del desarrollo cultural y socioeconómico de los individuos, comunidades y naciones.

En este contexto, generar situaciones de lectura supone en todo momento, leer en función de la vida, de la escuela, de los proyectos institucionales. Se lee para responder a la necesidad de vivir con los demás, para comunicarse, para descubrir, para jugar, para fabricar, para alimentar y estimular la imaginación, para hacer y para ser.

Podemos asegurar que la universidad pública es y ha sido desde siempre una institución que refleja a la sociedad.

Hay muchos modos de leer y de escribir. No es lo mismo leer para recrearse, que leer para responder un cuestionario o para escribir una monografía. No es lo mismo leer un apunte, un manual, o un libro; leer solo o para discutir con otros. Así como tampoco es lo mismo escribir cuando un docente dicta, que tomar apuntes para hacer una síntesis de la clase, o hacer anotaciones mientras se lee un libro. Cada una de estas situaciones, implica la puesta en práctica de distintos tipos de actividades cognitivas o de conocimiento, por parte de los alumnos.

Promover la lectura es fortalecer el vínculo que los estudiantes, cualquiera sea su edad y su ciclo de estudio, tienen con el libro y a través de ese vínculo contribuir a la formación de lectores autónomos y críticos.

Las dificultades de escritura y comprensión de textos por parte de los alumnos constituyen preocupaciones del docente ya que por un lado, relacionamos aprendizaje y escritura y por otro, entendemos que “aprender una disciplina implica adueñarse de sus conceptos y discursos y que esto se logra ofreciendo situaciones en las que sea necesario reconstruirlos una y otra vez”.

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, en su continua búsqueda de la excelencia académica vigila muy de cerca tanto los objetivos y desarrollos curriculares como las recientes modificaciones introducidas en el nivel medio impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En función de estos elementos se inició el trabajo para la realización de una campaña de lectura con el nivel medio.

Todo este trabajo ayudó en la elaboración de acciones directas que se implementaron a lo largo de nuestro Curso de Nivelación 2010 (curso introductorio que realizan los alumnos para las distintas carreras de grado) y con posterioridad al ingreso efectivo de nuestros alumnos donde pusimos todo nuestro esfuerzo en identificar aquellas áreas del uso del lenguaje que resultaban verdaderos obstáculos para la formación universitaria en el área de las Ciencias Económicas.

Estamos convencidos de que un joven que lee se informa y se forma simultáneamente.

Las mejoras en la comprensión lectora y en las Prácticas del Lenguaje contribuyen de manera directa a la mejor apropiación del saber universitario, necesariamente formal en términos del aprendizaje. Nuestra expectativa es poder conciliar de manera apropiada estas dos dimensiones coyunturales de la formación universitaria: las Prácticas del Lenguaje (como medio) y la incorporación de saberes formalizados (como fin).

La medida de nuestro éxito se verá reflejada en las instancias del grado, en el postgrado y por sobre todo en el desempeño de nuestros egresados en el mercado laboral/profesional donde se insertarán en el futuro.

Las dificultades más notorias identificadas por los docentes durante el dictado del Curso de Nivelación a nuestras carreras se dan en las materias Elementos de Contabilidad, Elementos de Matemática e Introducción a la Vida Universitaria, enunciando solamente las más salientes:

- Dificultad en comprender consignas para responder y para la interpretación de textos.
- Carencia de motivación para estudiar, razonar, comprender
- Los alumnos no están acostumbrados a establecer relaciones entre los contenidos, dándole más importancia a los contenidos procedimentales que a los conceptuales.
- Falta de hábitos, dedicación y razonamiento.
- Dificultad para resolver situaciones problemáticas individualmente.
- Falta de lectura de los temas a tratar, conociendo de antemano cuál es la temática asignada para esa clase.
- Falta de prácticas de oralidad, problemas para expresarse concreta y correctamente, generando limitación en la exposición oral y escrita de conceptos.
- Lentitud para leer comprensivamente. Gran falta de vocabulario y dificultad para vincular contenidos.

Ante estos hallazgos, fue necesario orientar a los alumnos a tomar sus propias decisiones brindándoles herramientas para pensar (pensamiento crítico), ya que es esta una de las principales falencias con las que ingresan los alumnos al nivel superior.

Desde nuestra experiencia consideramos que debemos exigir hasta que el alumno asimile, teniendo en cuenta su tendencia a no participar y sobre todo a no repreguntar, o sea el docente debe insistir hasta corroborar la asimilación total del concepto. Una manera de hacerlo es cambiando la motivación y material con el que se llega a los alumnos; ante esto surge la necesidad de poseer el material adecuado y de mayor calificación conceptual. Es decir, asegurar constantemente la inclusión mediante un seguimiento sistematizado.

De las encuestas realizadas a alumnos ingresantes a fin de conocer particularidades con las que egresan del nivel medio se detectaron *habilidades a potenciar* en ellos tales como: facilidad para la consulta bibliográfica, posibilidad de estructurar la producción escrita bajo consignas por ejemplo: expresar clara y correctamente un pensamiento en forma oral y escrita; niveles de capacidad para la abstracción, grado de deducción y lectura comprensiva como así también comprensión de consignas diversas.

Es dable destacar que más del 70% considera tener dominio y manejo de la ortografía básica y normativa general del español y poseer una correcta expresión oral (manejo correcto de pausas y parlamentos). Se investigó también sobre hábito de estudio y metodología de investigación, facilidad para la incorporación de nuevo vocabulario inherente a las diferentes áreas de nuestra disciplina y facilidad para el trabajo en equipo.

Con esta información se trabajó en un análisis FODA de la situación, pudiendo determinar fortalezas y debilidades relacionadas con las competencias generales que debe contar el alumno al ingresar.

De esto surgieron como propuestas:

1. Crear un diálogo dinámico entre el nivel medio y el superior de manera de interactuar y direccionar acciones tendientes al incentivo de los alumnos.
2. Formular talleres de alfabetización, lectura, escritura, oratoria y presentaciones, dirigidos a alumnos.
3. Articular con el nivel básico de enseñanza y primeros años de secundaria

NUESTRO DIAGNÓSTICO DEL TEMA

Luego de analizar las propuestas surgidas del análisis e investigación efectuada, decidimos centrarnos en aquellas acciones relacionadas con la lectura y sobre todo en los primeros años de la secundaria con alumnos de 12 y 13 años, buscábamos sensibilizar a la comunidad educativa en general, proponer estrategias específicas y modos de trabajar con la lectura que potenciaran todas sus posibilidades además de instalar incipientemente las cuestiones de la Orientación Vocacional.

La deficiencia en la comprensión lectora (las carencias en lo relativo a la comprensión lectora) es uno de los factores que contribuye a profundizar la brecha de exclusión. Impide el diálogo y la eficiencia en las comunicaciones. Si además, a esto se le agrega la escasa presencia de textos y libros entre los alumnos, y sumado a ello el excesivo uso de fotocopias y material previamente seleccionado por el docente, todo esto conduce a una sucesiva pérdida de capacidad de elección bibliográfica por sí mismo.

Campaña de Lectura “La Universidad Pública lee ¿y vos?” bajo el lema “Sumergite en la lectura”.

Esta campaña buscaba sensibilizar a la comunidad educativa en general y, en definitiva, proponer estrategias específicas, modos de trabajar con la lectura que potencien todas sus posibilidades. Tanto mediante talleres de lectura, lecturas en voz alta a cargo de los docentes o de los propios adolescentes, la reivindicación de la “hora del cuento” y otros tipos de actividades en el aula, siendo éstas algunas de las experiencias típicas y siempre estimulantes que ponen la cuestión en marcha.

Estábamos convencidos de que estas acciones ayudarían de alguna manera a revertir la situación de exclusión en un sistema educativo que demanda mayor permanencia. Permitir nuevas estrategias didácticas y modos de circulación de los bienes culturales en el nivel medio, estimularía la construcción de vínculos duraderos e intensos con la cultura escrita, contribuyendo al establecimiento de relaciones creativas para la apropiación del conocimiento.

Desde los resultados obtenidos nos dimos cuenta que la Campaña de Lectura se había convertido en un proyecto potente que generó nuevas experiencias que contribuyeron, no solo al desarrollo curricular sino también al ensanchamiento del horizonte cultural del nivel medio, trabajamos para contribuir en la permanencia de los adolescentes dentro del sistema educativo.

Se trabajó sobre el siguiente supuesto: la lectura invita a una revisión constante de los modos en que se propician las experiencias, y también de los modos en que se reflexiona sobre ellas. Una primera manera de hacerlo es evitando toda generalización; cada sujeto y cada escena de lectura en particular debe analizarse en lo que tiene de específico y en relación con lo que aporta como una nueva manera de entender que es la lectura y como esta se convierte en una actividad posible dentro y fuera de la institución.

Objetivos de la Campaña de Lectura

- Redefinir la importancia de LEER.
- Proponer estrategias específicas, modos de trabajar con la lectura que potencien todas sus posibilidades.
- Propiciar que la lectura se convierta en una actividad posible dentro y fuera de la institución que forma al adolescente antes de su incorporación a la universidad.

Algunos resultados de la experiencia

Nuestro paso por escuelas secundarias de la zona de influencia de nuestra Universidad, nos permitió confirmar que los niños desde muy pequeños sienten curiosidad por los libros, piden aún que les lean y algunos lo hacen de manera muy precoz, o sea conocen un libro mucho antes de poder leerlo, además pudimos reflexionar con ellos los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurre luego cuando crecen, por qué pierden el entusiasmo? ¿Por qué desaparece el interés por la

lectura?, sobre estas reflexiones trabajamos a lo largo de esta campaña, porque en nuestro nivel toda esta problemática significa la continuidad o no de su carrera universitaria que no es otra cosa que su futuro.

Estos fueron los temas que más nos preocupaban al igual que la orientación de su vocación, el acercamiento con la universidad era fundamental, nuestra intención era que ellos evaluaran esta posibilidad como algo accesible y necesario en el futuro, decidimos trabajar en conjunto con los docentes del nivel medio ya que estábamos seguros de que juntos lograríamos encontrar algunas respuestas que bajo ningún aspecto significaba buscar culpables sino colaborar para mejorar.

Algunos de nuestros alumnos tuvieron la suerte de, a la hora del cuento, escuchar historias etc. pero no todos atravesaron por esa experiencia; en muchos casos la escuela fue el único espacio donde pudieron iniciar o continuar sus caminos de lectores.

Como verdaderos mediadores de la lectura los docentes debíamos tener la mirada atenta y una clara decisión didáctica y motivadora que es lo que favorece la formación de lectores de manera sostenida.

Estamos más que convencidos de que esto se logrará solo si transmitimos pasión, curiosidad y nuestra propia relación con los libros, debemos saber superar la barrera entre lo obligatorio y lo electivo, sabemos que es un lugar difícil para el docente ya que debe promover lo ineludible y quitarle el carácter obligatorio. *“NO SE ENSEÑA A SER LECTOR, SE CONTAGIA”*.

Metodología y funcionamiento de la Campaña de Lectura

Nuestra casa de estudios realizó las actividades en cada una de las instituciones interesadas en grupos de alumnos entre 12 y 13 años; las mismas debían completar su respectivo formulario de inscripción, combinar una reunión en nuestra sede para conocer los lineamientos generales de la actividad, allí se les entregaría material para cada uno de los alumnos que participarían en la experiencia, además de establecerse la futura fecha de visita al establecimiento educativo.

Se dejó expresamente establecido que el docente debía trabajar los textos con sus alumnos antes de la visita del equipo de docentes de la Secretaría Académica pertenecientes al Programa de Articulación con el Nivel Medio a quienes se les sumaron estudiantes del Programa de Voluntariado Universitario de nuestra Facultad, los que actuaban de auxiliares y apoyo de los docentes que coordinaban las actividades planificadas.

Esta acción no funcionó como una campaña tradicional; se cumplieron ampliamente los objetivos y pudimos de manera directa compartir el aula con el docente de nivel medio, se trabajó con diccionarios, textos del nivel relacionados con nuestra disciplina, revistas, artículos de diarios, etc.

Tal vez una manera de mostrar nuestra experiencia de manera práctica y real es transcribiendo alguna de las preguntas o interrogantes que compartimos y nos maravillaron en nuestro paso por las aulas de nivel medio.

Anecdótico

- ✓ Mirá..., este diccionario tiene más palabras que el que usás vos,... y el que trajeron las profes de la facultad tiene palabras parecidas, los nuestros no, deben ser más antiguos o más caros (en alusión al diccionario de sinónimos que evidentemente no conocían).
- ✓ El material nos gustó mucho, pero no sabíamos que siempre que no conocemos una palabra hay que buscarla en el diccionario y leer todo lo que dice de cada una (referencia a las distintas acepciones que tienen algunas palabras).
- ✓ Cuido los libros porque luego los usan mis hermanos, mi mamá aprendió a leer este año pero siempre nos dijo que son importantes. Mi papá dice que usando internet zafás, pero a mí me gusta el olor de los libros nuevos...
- ✓ La bibliotecaria nos reta cuando no cuidamos los libros, pero están todos destartados y si le pones cinta scotch te retan porque no pediste permiso para “arreglarlos”, ¿al final en qué quedamos? Pregunté y nadie tiene tiempo para arreglar los libros, los nuevos no los prestan para que no los rompamos... después que no se quejen que bajamos cosas de Internet.
- ✓ ¿Los bomberos van a la facultad también?, pregunto por lo de “voluntarios”. ¿Podés ser contador y bombero a la vez?
- ✓ Profe, ¿cómo ayudás a tus alumnos que no quieren leer en clase, les ponés una nota en el cuaderno de comunicaciones o compensan a fin de año?

Estas son solo algunas de las preguntas y anécdotas que nos tocó vivenciar en las escuelas secundarias, pudimos comprobar además, que los cambios tecnológicos nos arrastrarán indefectiblemente a otras prácticas para las cuales los docentes deberemos estar preparados, el uso casi masivo del celular, los mensajes de texto, los mails, las abreviaturas para la comunicación, el hablar por medio de la computadora escribiendo frases que en algunos casos solo los adolescentes pueden descifrar nos llevan a replantear el uso de la tecnología desde todas sus aristas y convertirla en una aliada del aprendizaje.

Ante ello nuestra casa de estudios comenzó a implementar estos cambios con nuestros alumnos ingresantes a las distintas carreras y luego se fue extendiendo a los demás estudiantes, sin perder el horizonte de la importancia que posee la lectura de un libro y la diferencia sustancial con la lectura sobre una pantalla de computadora, para nosotros el primero es un lector el otro es simplemente un usuario, dos cosas muy distintas.

NUESTRA REFLEXIÓN SOBRE LAS TICS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Las TICs desafían los límites espaciales y temporales del tiempo de las horas de cátedra en la modalidad presencial y la pregunta que resulta de esta afirmación es: ¿cómo no tomar ventaja de esta oportunidad para que los estudiantes accedan a alternativas de aprendizajes en la Web?

Nos encontramos frente a estudiantes con “nuevas demandas” a las que no podemos desconocer y que precisan incluir en sus aprendizajes competencias referidas al uso y producción de tecnologías.

Como formadores de profesionales universitarios consideramos que los docentes deben encontrar el camino para pactar con las tecnologías y de algún modo con la inclusión de las mismas en sus cátedras y así potenciar sus estrategias de enseñanza.

Las tecnologías se constituyen como puentes para la comprensión, brindando alternativas y posibilidades a explorar, las posibilidades de apertura e intercambio que pueden llegar a producir en el aula podrían ser una herramienta de contención del estudiante, un factor motivacional y generador de trabajos también alternativos, personalizados y colaborativos.

En la actualidad la Educación Superior requiere de cambios dinámicos; el docente debe estar preparado para enfrentar la diversidad de los factores que se presentan y la problemática del alumno. Por lo cual este debe desarrollar ciertas habilidades que se encuentren por fuera de las metodologías y técnicas tradicionales y conocer formas de enseñanza que se adapten a la realidad que los rodea.

USO PRÁCTICO DEL CAMPUS VIRTUAL

Los nuevos escenarios que enmarcan la educación en la actualidad plantean como necesario, importantes cambios en los sistemas educativos y en las modalidades empleadas. Nuevas competencias docentes o mayor dominio de las que ya poseen se vuelven imprescindibles.

Una de las características de la labor docente en entornos virtuales se da en la gran actividad contenida en soportes textuales que median entre docente y alumno. Las capacidades para elaborar diversos tipos de textos, diseñar actividades, plantear acciones etc. representan un gran desafío para el docente que dé uso a esta herramienta tecnológica, donde deberá incorporar distintos criterios y metodología para la construcción de actividades de aprendizaje.

La unidad académica cuenta en la actualidad, con un ***Campus Virtual (Económicas Virtual)***, sistema de gestión de contenido educativo basado en la Web, un sitio de encuentro de docentes y alumnos, al cual se ingresa a través de su página Web www.economicas.unlz.edu.ar . Un lugar diseñado y pensado en la accesibilidad y adaptabilidad, donde se pueden encontrar contenidos y examinar conocimientos, constituyéndose fundamentalmente en un aula abierta con lecciones y foros de

discusión, agenda educativa siempre actualizada y novedades que cada cátedra considera incorporar.

La producción de material didáctico referido a las distintas disciplinas que constituyen sus carreras desde el desarrollo de guiones o esquemas, unidades didácticas, redacción de consignas, planteo de problemas, listados bibliográficos, cronogramas de clases, programas de materias etc. son de exclusiva construcción de los distintos Departamentos Pedagógicos, Cátedras o Cursos, en cuanto al manejo técnico de la herramienta orientada a la función pedagógica y su administración, se encuentra a cargo de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNLZ.

Un aspecto a tener en consideración son las dos dimensiones que posee esta modalidad, por un lado las mediaciones tecnológicas y por el otro la autonomía del estudiante, donde las estrategias didácticas deberán propiciar intercambios de información como base en el desarrollo de las actividades o tareas, la interacción entre los estudiantes y el docente asesor. Por esto es esencial concebir esta nueva herramienta como base de información, medio de comunicación y expresión útil en la tarea docente.

Durante su diseño se tuvieron en cuenta las particularidades de los temas relacionado con la evaluación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en la consideración de estrategias que mejor se adapten a cada área de conocimiento y su contexto de aplicación. Además es relevante mencionar que el funcionamiento del Campus Virtual de la FCE persigue los siguientes objetivos:

- Constituirse en una herramienta que sirva de apoyo y como generadora de conocimientos tanto para el docente como para el alumno.
- Combinar las clases presenciales con el dictado por Campus Virtual a fin de facilitar la comunicación docente/alumno y ampliar conocimientos.
- Ofrecer actividades diferentes y a la vez complementarias, asegurando una formación integral y de calidad.
- Implementar proyectos de e-learning en los distintos Departamentos Pedagógicos, Cátedras y Cursos sobre la plataforma Moodle.
- Diseñar estrategias de evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Su aplicación se encuentra dada en algunas cátedras bajo distintos usos y funcionó por primera vez durante el dictado de nuestro Curso de Nivelación para ingresantes y Curso de Verano 2009, en la actualidad su uso es masivo e incluye aproximadamente 100 cursos activos en su plataforma.

CONCLUSIÓN

Desde los resultados obtenidos nos dimos cuenta de que nuestra Campaña de Lectura se había convertido en un proyecto potente que generó nuevas experiencias que contribuyeron no solo al desarrollo curricular sino también al

ensanchamiento del horizonte cultural del nivel medio, trabajamos para contribuir a la permanencia de los adolescentes dentro del sistema educativo y comprobamos que la experiencia se adquiere realmente en el campo donde se producen los hechos o sea directamente en el aula.

Todo esto nos llevó a replantearnos algunas prácticas docentes que nos llevaron a incursionar en las nuevas tecnologías de aprendizaje, bajo la experiencia recogida podemos decir que el entorno virtual ayuda al docente que desea fomentar un cambio radical en la forma de enseñar. Las clases magistrales pueden ser modificadas con el uso de esta herramienta trabajando directamente con los alumnos en aulas de informática, además de efectivizar un contacto más cercano con el profesor, ya que a través de la plataforma, se puede recurrir a él de manera directa y sus dudas pueden ser atendidas en forma más individualizada.

El canal electrónico constituye una herramienta que permite ampliar las actividades y personalizar las necesidades tanto del profesor como de los estudiantes, dejando que cada uno realice sus actividades en el momento y lugar que considere.

El uso de esta herramienta pedagógica hace propicia además la renovación de nuestro compromiso con la calidad de los materiales que preparamos para el dictado de nuestras clases.

Esta nueva herramienta ofrece la inmejorable oportunidad de cumplir con tres condiciones básicas de éxito: calidad, innovación y anticipación.

“Si el docente pretende comunicar algo y se queda solo en el contenido, sin siquiera esforzarse por despertar el interés del alumno, seguramente fracasará....”

Bibliografía

- AA.VV (1986) "Educación y Democracia". Documentos de trabajo del Taller de Educación. Unión Cívica Radical. Buenos Aires.
- Arango Vásquez, Sandra Isabel y Vásquez Lopera, Claudia Patricia: "*Estrategias didácticas: Educación presencial vs. Educación virtual*" www.udem.edu.co
- CAICYT- Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica "*Construyendo ciudadanía política en la escuela: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*" www.caicyt.gov.ar cursos de varios autores
- Flamand, Eugenio L. y Arellano Mejías, Pilar "Motivación para aprender"
- García Bacete, Francisco J. Y Doménech Betoret, Fernando. "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar" Universidad Jaume I de Castellón. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen 1-Número 0.
- García Aretio Lorenzo (2006) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Garther, Friederich (1970) *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Argentina: Kapelusz.
- Gilbert Ian (2005) *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós Educador.
- Goble M. Normar y James F. (1988) *La cambiante función del profesor*. Madrid: Norte.
- Lieury, Alain y Fenouillet, Fabien (2006) *Motivación y éxito escolar*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mena, Marta (compiladora) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación A Distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ordinas Pons, Catalina: "*Apoyo a la docencia universitaria en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*" www.gte.uib.es
- Padula Perkins, Jorge Eduardo (2008) *Una introducción a la educación a distancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Paolini, Paola; Rinaudo, María; Donolo Danilo y Chiecher, Analía (2006) *Motivación, aportes para su estudio en contextos académicos*. Córdoba: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Randle, Patricio H. (1973) *¿Hacia una nueva Universidad?* Buenos Aires: Eudeba
- Sillóniz, Adolfo. "La motivación en el aula", Informe.

LA INVESTIGACIÓN LITERARIA, UNA PERSPECTIVA EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS DEL LENGUAJE

Yamilet Angulo Noguera

Universidad distrital Francisco José de Caldas

yamiletangulo@sumasaberes.com

"La competencia crítica que provoca competencias críticas en los otros es, sin duda, el reto de los que imaginamos una escuela distinta para una sociedad distinta, donde el reconocimiento de las diferencias y de los posicionamientos heterogéneos constituye el entramado vital de los grupos sociales y de la formación de comunidad"
Fabio Jurado

Introducción

La investigación literaria ha legitimado su lugar de actividad científica especializada, hecho que la posiciona como una práctica disciplinar consistente que a través de una continua revaloración de sus procedimientos, se ha estabilizado en medio de la movilidad propia de las ciencias humanas. De igual modo, la profesionalización de especialistas en literatura vive actualmente un período de fortalecimiento, hecho que se evidencia en la apertura de espacios de formación literaria en distintas universidades,⁸⁹ además de las múltiples alternativas laborales para los egresados que este campo posibilita: creación literaria, crítica, trabajo editorial, guionismo, periodismo, difusión cultural, corrección de estilo, entre otros.

No obstante dicha fuerza disciplinar y apertura profesional; es la docencia la que aparece como inherente a la formación en literatura, ya que los estudios literarios traen consigo la condición de ser una práctica profesional sustentada en el diálogo y en la consideración del otro como fuente de sus reflexiones. Por ello, en acuerdo con esa naturaleza epistémica, la investigación literaria convoca a la discusión y al debate, sobre todo en lo que se refiere a las metodologías implementadas para aproximarse a su especificidad, pues éstas mantienen una relación directa y de tensión con lo que se socializa en un aula de clase. Cada perspectiva de la investigación literaria promete una pedagogía de la literatura.

Es preciso señalar esta situación, en especial, porque la complejidad del objeto estético literario exige pensar la investigación desde la no subordinación a los procedimientos de indagación del tipo de las ciencias naturales, de igual forma su

⁸⁹⁸⁹ Nosotros tomamos como ejemplo Colombia que en los últimos 5 años universidades destacadas por su trayectoria académica han desarrollado pregrados, postgrados en esta área o han ampliado su oferta, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Colombia Estudios literarios (2008); la Universidad Nacional, Maestría en creación literaria (2008); la Universidad Distrital, Maestría en comunicación con énfasis en literatura (2008); el Instituto Caro y Cuervo, Maestría en Literatura hispanoamericana (2011).

pedagogización. En principio, se busca vincular las indagaciones al respecto de esta disciplina, a las perspectivas desarrolladas en el ámbito de las humanidades y los estudios sociales, para luego llevarlas al aula. Es así como problematizar el procedimiento más adecuado para abordar la literatura desde un enfoque acorde con la complejidad de su naturaleza resulta fundamental para pensar una práctica pedagógica de la misma, que a su vez la valide en el ámbito científico y educativo como disciplina de estudio.

El problema de la investigación literaria

La reflexión sobre cómo abordar lo literario con rigor es un proyecto cuyo desarrollo tiene alrededor de 100 años. A principios del siglo XX, en Europa, los artistas, las escuelas poéticas, la filología y la crítica defendieron un abordaje de la obra literaria desde la literatura misma. Entre 1914 y 1923 los círculos formalistas rusos desarrollaron una perspectiva para el estudio del “lenguaje poético” en la que predominó la forma como punto de partida para la comprensión de la especificidad del texto artístico verbal.

Desde esta mirada impera una puesta en relevancia de los recursos literarios, es decir, de los sistemas de signos ideológicos dentro de la obra y las funciones de sus elementos constitutivos, como exigencia de rigor para su estudio, desafiando así la vinculación directa del arte con la vida. Por ello, para los formalistas, la lingüística se convierte en el lugar desde donde se puede comprender las obras.

Los aspectos biográficos, sociales y psicológicos que predominaron en perspectivas previas a esa mirada de la investigación literaria se consideraron, para el momento, fuera de lugar en relación con lo que le es propio a la literatura; dicho de otro modo, lo que estaba por fuera del texto literario era “un trazo secundario”, por lo tanto se alejaba de la intención de rigor científico buscado para dicho campo.

El formalismo como corriente de investigación en literatura fue una rebelión en contra de una perspectiva tradicionalista y elitista de asumir las obras, por ello su premisa era despojar a la literatura de las valoraciones que anteceden la comprensión del hecho estético y potenciar la particularidad artística de éste desde la obra misma. Roman Jakobson reafirma esta forma de resistir al discurso dominante, desde su artículo de 1919 “La nueva poesía rusa” donde propone que el abordaje científico de una obra literaria requiere de un distanciamiento que restrinja cualquier valoración, para que de ese modo sea el objeto estético el que predomine, donde se toma a la poesía como un “hecho social” y a la “sofisticación” de su lenguaje como un dialecto dentro de los múltiples dialectos que utiliza el ser humano para comunicarse; rechazando de modo contundente la acción evaluativa de la crítica literaria. La poética sería, entonces, la ciencia que estudia la literatura como sistema de signos verbales.

Al publicarse en 1924 “El problema del contenido, del material y de la forma en la creación estética verbal”, Mijail Bajtin expresa sus reparos a la apuesta formalista. El autor ruso responde, desde este artículo, que la captura de la realidad artística

de la obra trae consigo, necesariamente, una suerte de “apreciación” del mundo, una “evaluación” sin la cual el objeto estético desaparece.

Esta perspectiva, denominada en un principio translingüística, recoge la importancia del material y el contenido en los procesos de interpretación de lo literario, no obstante considerándolos por sí solos insuficientes y reductores del potencial artístico de una obra, pues el material que es la forma en los formalistas es una dimensión en la que los recursos lingüísticos son el resultado de una intención comunicativa y obviar dicha situación condicionante implica perder de vista aspectos fundamentales de la realidad de la obra; de igual modo, el contenido considerado más allá de su circunstancia documental o temática, es un lugar simbólico que habla del ser humano inmanente en el objeto estético.

Por ello, Bajtin a estas dos dimensiones añade la dimensión de la Forma en sus dos acepciones: composicional y arquitectónica. La primera es el resultado del juego creativo del artista con los recursos lingüísticos que aprovecha para materializar su discurso. La segunda emerge en el sentimiento de totalidad que genera la obra en la complejidad de sus dimensiones, es el “redondeamiento”, es decir, la valoración que da cuenta de un ser humano vinculado cultural e históricamente a un colectivo. Este discernimiento sobre el hecho estético sitúa a la investigación literaria en una perspectiva que supera lo lingüístico, y que exige el desarrollo de una postura más bien cercana a la filosofía, la política, la sociología y la psicología, es decir, una postura cuyo enfoque metodológico más propicio es la interdisciplinariedad.

La valoración o evaluación del mundo de Bajtin, a diferencia de la intención aséptica jakcobsiana de objetivar la obra artística, plantea un espacio para la emergencia del sentido que requiere de un procedimiento de interlocución objeto-sujeto-cultura que es fundamental en la emergencia del sentido estético. De este modo, solo si se considera la obra como una unidad compleja, resultado de una dinámica social, política y cultural, es posible captar su especificidad como objeto artístico, pues es desde los sobrentendidos comunes a un colectivo que allí aparecen y que son condensados a través de la sintaxis, el ritmo, el estilo etc., donde el habla viva es experimentada, explorada y aprovechada por artista y lectores, que emerge una evaluación del mundo, una forma arquitectónica.

Este es el foco común para la investigación literaria contemporánea, pues, ya sea desde la evolución sobre la reflexión de la forma o desde el vínculo entre sujeto y sociedad, se abre un espacio de lo posible, en términos de Bourdieu, hacia una reflexión de carácter social-filosófica para el estudio literario. De este modo se establece una lógica para el trabajo investigativo que parte de la interlocución de distintos campos del conocimiento, hecho que proporciona recursos de carácter interdisciplinar a quienes indagan por la obra y los ámbitos culturales de los cuales ésta hace parte. La relación autor, obra, lector, crítico, editorial y librería es en la actualidad el punto de partida para comprender la dinámica que está implícita en la producción literaria y las tomas de posición que emergen dentro de las obras como consecuencia de ésta.

ISLC⁹⁰, grupo de investigación del cual hago parte, se inscribe en esta línea, la cual se caracteriza por ser predominantemente interdisciplinar, ya que es desde ésta que se logra una caracterización mucho más contundente del aspecto estético de las obras. Si bien el rigor en los procesos de indagación es uno de los horizontes, tal y como los formalistas lo plantearon, llegar a la realidad estética de la obra no es una tarea que se logre fácilmente por una sola vía. Dicha empresa requiere, tal y como ayudó a comprender Bajtin, asumir de manera explícita el vínculo de lo literario con los diversos ámbitos de la cultura. Por esta razón es que la perspectiva sociocrítica mediada por la Teoría de los campos, en la actualidad deviene propicia a la hora de indagar la realidad estética de una obra.

La Sociocrítica aparece en Francia a finales de los '70 como cuestionamiento a la Sociología de la literatura de Goldmann. Este enfoque de investigación es presentado por primera vez en 1971, en una publicación editada por Claude Duchet, *Sociocritique*, donde se propone una sociología del texto que pueda contribuir al avance de la crítica literaria marxista. Lucien Goldmann y Georg Lukács son considerados como las grandes influencias que la subyacen (aunque la sociocrítica es un distanciamiento crítico y semántico de éstos). Ambos autores perciben en la obra literaria su inscripción a una cultura y de modo más específico, a una estructura social e históricamente determinada.

En realidad, si se hace un escrutinio cronológico puede hallarse el verdadero origen de la Sociocrítica en la ya mencionada translingüística de Bajtin.

La Teoría de los campos, por su parte, es aporte de Pierre Bourdieu,⁹¹ quien desde su obra *Las reglas del arte*⁹² propicia un horizonte para el desarrollo de procedimientos en los que por medio del análisis de los diversos sistemas de significación, de poder simbólico, logra llegar a una conceptualización de las prácticas sociales que dan origen a los textos artísticos. Este autor es uno de los teóricos que ha innovado la investigación literaria, vinculándola a los procesos culturales y a las relaciones de poder que surgen con éstos.

Al buscar un encuentro dialéctico entre posiciones antagónicas, Bourdieu, desde una perspectiva marxista, consigue superar la oposición entre individuo y sociedad, hecho que le permite reconocer la existencia de relaciones objetivas

⁹⁰ Investigación Social y Sociocrítica de la Literatura y la Cultura, grupo indexado por Colciencias, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁹¹ Para Bourdieu la sociedad se estructura en campos, es decir, en territorios sociales dinámicamente estructurados compuestos por cargos jerarquizados y reglas de funcionamiento propias. Entre la multiplicidad de campos existentes está el campo literario, dentro del cual agentes e instituciones se disputan su derecho a participar, a beneficiarse de él y a alcanzar una posición de prestigio. Al interior de un campo se lucha por alcanzar el "capital simbólico" lo que genera estrategias de conservación y subversión de las reglas establecidas. Ver ampliado en el capítulo 2.

⁹² Bourdieu, Pierre. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. (Original en francés, 1992).

entre estas dos dimensiones; es decir que logra ver una interacción constante en donde se interioriza lo social y se exterioriza lo individual. Bourdieu analiza las fuerzas que intervienen en la dinámica social y que propician la creación artística en el campo literario, para ello problematiza los procedimientos tradicionales de investigación literaria y propone una metodología relacional en donde globalidad y singularidad se encuentran para comprender la génesis de una obra.

De lo anterior surge en claro que es carácter fundamental de los estudios literarios actuales poner en relación la obra con la cultura e implementar diversas líneas teóricas, cuya experiencia en el tratamiento de cuestiones literarias muy específicas pueda contribuir a lograr la precisión y profundidad buscadas en el análisis⁹³.

En este marco, y como finalidad para esta reflexión, conviene entonces cuestionarse al respecto del lugar desde donde se debe asumir una pedagogía de la literatura; sobre quiénes pedagogizan estos saberes: literatos puros, licenciados en letras, filósofos; y sobre cómo desde estas configuraciones se mejoran procesos de lectura y escritura en los docentes en formación.

La investigación literaria y sus implicaciones en la formación de docentes de lenguaje

La perspectiva relacional mencionada, en la actualidad, se presenta como la más adecuada en la medida que responde al carácter particular del objeto literario, en el cual la inestabilidad y multiplicidad en su expresividad son los valores que conducen a metodologías necesariamente flexibles. En este sentido, la consideración sobre el lugar más idóneo para partir en un proceso de investigación literaria se complejiza: los elementos formales, la evaluación del mundo, el autor, el lector, las editoriales...esta variabilidad de lugares suponen un desafío para el investigador. La experiencia lectora de éste media entre la obra y el fenómeno, estructura axiológica o hecho que se busca dilucidar. Por tanto, es preciso volver a señalar que todo proceso de investigación literaria, tal y como evidenció Bajtin, no es independiente de la “apreciación” de quien investiga, el lector contemplador, es decir el investigador se implica con el objeto investigado valorándolo y convocando a la otredad.

Dicha condición relacional, propia del campo de las ciencias humanas y sociales, es el pretexto para iniciar una pedagogía de la investigación literaria distinta, que propicie también una distinta pedagogía de la literatura. No obstante, en la tradición de la formación de pedagogos de lenguaje convergen tendencias educativas, intereses políticos y enfoques alrededor de la investigación literaria que condicionan el hacer pedagógico; esta circunstancia hace necesario reflexionar sobre las posibilidades de la acción formativa en un campo tan complejo como lo

⁹³Esta perspectiva relacional es posible rastrearla en el trabajo desarrollado por la profesora Helen Pouliquen, en el Seminario de investigación literaria que se lleva a cabo en la Maestría en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. www.caroycuervo.gov.co

es la pedagogía del lenguaje. Se puede partir para ello de las miradas disciplinares alrededor de la pedagogía de la literatura donde el tipo de investigación está estrechamente vinculado a una concepción de literatura y de pedagogía. Por ejemplo, la reflexión sobre la pedagogía de la literatura, para las Licenciaturas en lenguas o instituciones que forman docentes de lenguaje; la creación literaria, para instituciones que forman artistas de la palabra; y los estudios literarios, para instituciones que buscan abarcar simultáneamente diversos ámbitos del quehacer literario tales como la investigación y la crítica.

Para la primera, la pedagogía de la lengua y la literatura, los espacios de formación están estrechamente vinculados al estudio de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y jóvenes, aspecto que lleva implícito el abordaje de las políticas alrededor de la lectura y la escritura, así como el conocimiento de las metodologías para la enseñanza de lengua y literatura en ámbitos escolarizados y no escolarizados. Esta perspectiva tiende a situar al texto literario como medio o instrumento para acceder a determinados objetivos de aprendizaje.

En esta tendencia formativa, los docentes en formación focalizan sus esfuerzos investigativos en la indagación alrededor de los procesos que implican el desarrollo de competencias comunicativas, la relación de éstas con las exigencias del contexto social y las demandas políticas de las instituciones encargadas de su seguimiento. La prioridad está, entonces, en la reflexión sobre las múltiples formas de potenciar el uso de la lengua en los niños y jóvenes a través de la mediación que ofrece la literatura.

Para la modalidad formativa en creación literaria, se plantea, desde la perspectiva del artista, una exploración de los procesos creativos que intervienen en el desarrollo de proyectos estéticos cuyo resultado puede ser una obra de arte verbal. Los diversos géneros: novela, cuento, poesía, teatro e incluso el cine hacen parte de su radio de acción, se busca aquí la formación de artistas. En ese sentido, el interés por lo pedagógico pone su acento en la didáctica de la creación literaria, pues desde ésta se propicia el desarrollo del pensamiento divergente en los niños y jóvenes a partir del estímulo de la imaginación y la creatividad. Esta perspectiva, entonces, focaliza la recepción de lo literario como punto de partida para la creación, de igual forma, la motivación a leer mediante la vivencia de la obra como su principal estrategia. Aquí los procesos investigativos centran su acción en la exploración de metodologías que propician el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y las conductas lectoras.

Finalmente están los denominados literatos puros, es decir, quienes realizan procesos formativos propios de carreras denominadas estudios literarios o filosofía y letras. Estos ponen su acento en la configuración de una perspectiva científica y crítica, donde se busca que los egresados de estos programas estén en capacidad de acceder al campo, mediante un accionar pedagógico de énfasis filosófico y sociológico que les permite moverse en los ámbitos de la investigación y la crítica literaria. Este accionar pedagógico es más propio de la universidad que de la escolar, ya que apunta los esfuerzos formativos al desarrollo de un discurso argumentativo, donde se refuerzan las habilidades de lectura y escritura.

En las tres perspectivas el común denominador es lograr un nivel avanzado en lo relacionado con la expresión de las ideas propias y la configuración de una posición autónoma frente a los distintos textos que en dicho proceso se exploran, para que mediante la reflexión sobre los procesos que permiten acceder a la obra de modo consciente, el estímulo de la creatividad y el desarrollo de la capacidad argumentativa, el docente en formación desarrolle su visión de lo que significa investigar en literatura y pedagogizar la literatura. En este panorama de literatos pedagogos, literatos artistas y literatos puros aparecen diferencias procedentes de dichos procesos formativos, a la hora de revisar las formas de hacer pedagogía del lenguaje literario. Si se los ubica a todos en un conjunto, resultará que todos aportarían de modo beneficioso en la formación de un pedagogo de lenguaje.

Por ello, ISLC en su trabajo de investigación desarrollado con pasantes de pregrado y en los seminarios de investigación a su cargo plantea una metodología para la investigación literaria que intenta un diálogo intra e interdisciplinar orientado hacia el despliegue de una postura relacional a la hora de desarrollar procesos formativos en investigación. El objetivo es plantear un ejercicio de pensamiento en torno a las implicaciones pedagógicas y didácticas de la construcción del saber literario; también está el desarrollo de una sensibilidad por la literatura como hecho, resultado de la creación e imaginación del artista, y como eje articulador que conlleva a procesos de pensamiento crítico. La mediación para el logro de estos objetivos está en un trabajo sistemático de lectura de textos literarios y teóricos; la escritura de textos académicos y actividades orientadas al logro de un nivel más depurado en el ejercicio de estas competencias. La formación literaria, concebida desde esta perspectiva, tiene implícita la reflexión pedagógica, pues es esta combinación de factores la que aportaría una base sólida para un posterior trabajo de investigación y para una distinta intervención en el aula.

El procedimiento es el siguiente:

Leer literatura para hablar de literatura

Uno de los principales alicientes para los docentes en formación que se interesan por la investigación literaria, es la posibilidad de leer textos literarios de diversa índole. Leer y luego expresar las impresiones respecto de las lecturas hechas genera formas de intercambio de ideas que no son usuales en el aula de clase. Permite, en este primer momento del trabajo con las obras, hacerse una idea de lo que implica leer para compartir puntos de vistas que trasciendan la anécdota.

Al inicio de este proceso se da un corpus de obras y un cronograma para el abordaje de las mismas, la intención es que durante el desarrollo del semestre se vayan abordando los textos en la medida que se avanza en otros procesos vinculados a la actividad investigativa. El resultado de este primer encuentro con las obras es una ganancia en cuanto a la seguridad de hablar de lo literario desde una perspectiva situada.

Leer teoría literaria para hablar de literatura

A la par del corpus de obras literarias, se ofrece un corpus de autores de diferentes campos disciplinares que aportan herramientas para comprender las diversas perspectivas desde donde se puede abordar la lectura de las obras: la forma, la historia, el autor, el lector, entre otros. Estos textos enriquecen progresivamente la lectura de las obras, y favorecen el desarrollo de la competencia argumentativa que es uno de los aspectos que se busca mejorar en el proceso, además de la capacidad para establecer vínculos entre perspectivas con el fin de lograr un acercamiento a la obra no sesgado. Para ello, se abren espacios para la socialización donde cada estudiante debe plantear por un lado, la comprensión alcanzada de dichos textos teóricos y por otro, debe elaborar una reflexión al respecto de las obras literarias que integre, en cierta medida, la perspectiva teórica. Estos encuentros propician también el debate, cuestión que ayuda a establecer puntos de partida para una escritura argumentativa.

Escribir ensayo para hablar de literatura

Una vez que se ha avanzado en el proceso de lectura de las obras y de los textos teóricos, inicia el proceso de poner por escrito las ideas que se han concretado en las socializaciones al respecto de los materiales leídos; se priorizan los textos argumentativos. Escribir implica: procesos de organización de la información, conocimientos generales sobre las partes de un texto argumentativo y los procedimientos técnicos para estructurarlos. Por ello, se comienza con la escritura de pequeños textos como micro ensayos o reseñas cortas. Estas actividades iniciales son el calentamiento para el trabajo de elaboración de textos de mayor exigencia, los cuales emergen de un trabajo concreto que se propone para tal efecto.

En la segunda parte, se busca sistematizar dichos procesos en un texto más amplio en el cual los estudiantes introducen la información lograda, añadiendo además, información producto de sus propias búsquedas (textos complementarios). De este modo, el resultado del trabajo es un texto argumentativo donde se evidenciará el recorrido lector realizado, la escogencia de una perspectiva para la investigación literaria y la capacidad de vincular las diferentes miradas desde donde se puede leer la obra.

Hablar de literatura para construir saber literario

La etapa final de este trabajo consiste en la puesta en común del trabajo de escritura logrado, hecho que lleva a la reescritura del mismo en un texto-ponencia, cuyo objetivo es hablar de los objetivos alcanzados. En este punto se discute sobre qué es lo más pertinente a la hora de comunicar el saber literario alcanzado y cómo desde esta comunicación es posible contribuir en la construcción de este saber en otros.

Lo anterior, hace parte de una búsqueda por parte de ISLC, como grupo de investigación que está conformado por pedagogos de lenguaje, de encontrar

caminos de formación para la investigación de docentes que simultáneamente logren un desarrollo alto de sus capacidades para la lectura y la escritura que les permita estructurar un pensamiento crítico que, a su vez, les posibilite llevar a cabo dicho proceso en los estudiantes que intervendrán en su ejercicio profesional.

Bibliografía

Bajtin, Mijail. (1986). "El problema del material, el contenido y la forma en la creación estética verbal" (1924). En *Problemas literarios y estéticos*. Ciudad de la Habana: Editorial de arte y literatura.

Bourdieu, Pierre. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. (Original en francés, 1992).

Jakobson, Roman. (1921). "La nueva poesía rusa". Praga

LA LECTURA EN EL CURSO DE INGRESO. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, EXPERIENCIA PILOTO EN LA UNLAM

Ana Bidiña, Liliana Luppi, Nora Smael

Universidad Nacional de La Matanza

abidina@unlam.edu.ar

lililupp@hotmail.com

norasmael@yahoo.com.ar

Introducción

En el marco de la investigación que se está desarrollando en la UNLaM con el objetivo de mejorar las competencias lectoescritoras con las que ingresan los alumnos, y contribuir así a su inserción y permanencia en la cultura académica, se realizó una experiencia piloto con características de investigación experimental en Seminario de Comprensión y Producción de Textos, materia del Curso de Ingreso transversal a todas las carreras.

El propósito era intervenir sobre las representaciones de la lectura que los alumnos tienen al momento del ingreso, ya que ha sido comprobado en trabajos anteriores que juegan un papel contraproducente en la adquisición de habilidades para la lectura y la escritura académicas (di Stefano, Pereira, 1997; Bidiña, Luppi, Smael, 2010). Partimos de la hipótesis de que la implementación de prácticas pedagógicas específicas puede modificar las representaciones que se ponen en juego al momento de leer en la universidad.

La intervención pedagógica realizada se inscribe en una concepción de lectura basada en las teorías psicosociolingüísticas discursivas (van Dijk, 1983), el modelo sociocultural (Cassany, 2006) y el modelo etnográfico que atiende la relevancia del contexto y de los modelos culturales (Grabe y Kaplan, 1996). También se atendieron los aspectos inferenciales desarrollados por Viramonte de Ávalos (2000). En lo didáctico se tuvieron en cuenta experiencias anteriores que dieron relevancia a la elaboración de las secuencias didácticas (di Stefano, Pereira, Pipkin, 2006).

El presente trabajo da cuenta de las acciones llevadas a cabo durante la experiencia y, sobre todo, de las conclusiones a las que ella permitió arribar.

La experiencia

Para llevar a cabo la experiencia se establecieron tres etapas. La primera de diseño de los instrumentos que se utilizarían, la segunda de puesta en práctica de las acciones planificadas, y una tercera de análisis de resultados.

Se seleccionaron dos grupos experimentales y dos de control entre las comisiones de aspirantes a ingresar al departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, que asistieron al Curso de Ingreso entre septiembre y octubre de 2010. Se eligieron cuatro comisiones con características similares, ya que pertenecían al mismo Departamento y cursaban en el mismo turno. Además, las clases fueron dictadas por profesoras de similar formación. Para la tabulación de parte de los datos obtenidos y su análisis, esos cuatro grupos se consideraron como dos: el experimental y el de control.

Los instrumentos aplicados constaron de:

- una *encuesta* breve sobre antecedentes y motivaciones con respecto a los estudios universitarios (a ambos grupos)

- una *prueba* de medición (*pretest*), es decir, una evaluación del grado de lectoescritura con que ingresaron (variable dependiente). Dicha prueba consistió en la escritura de un resumen a partir de la lectura de un texto dado, y también fue aplicada a los dos grupos.

- las *secuencias didácticas* (variable independiente), es decir, la intervención pedagógica propiamente dicha. Se llevaron a cabo con los alumnos del grupo experimental un conjunto de situaciones organizadas secuencialmente y articuladas en torno de los objetivos propuestos. En el diseño se mantuvieron los mismos contenidos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos que trabajaron todos los grupos que cursaron en esa instancia, pero con algunas variaciones en la didáctica. En primer lugar, se explicitó el objetivo de cada clase. La intención de darlo a conocer era introducir al alumno en el tema de modo que, por un lado, visualizara la problemática que sería objeto del aprendizaje y, por otro, conociera los objetivos concretos respecto de las tareas que el docente propondría. La intención era facilitar un punto de partida para el trabajo, que le permitiera al alumno integrar conceptualmente el contenido de la clase en orden a un objetivo explícito. Según el marco teórico que sustenta esta experiencia, la fijación de una meta facilita la elaboración de un plan global que guíe la ejecución de estrategias de comprensión (van Dijk y Kintsh; 1978, 1983). Dentro de las tareas planificadas se tomó como centro el proceso de lectura; se lo explicaba y se lo ponía en práctica de diversas maneras, progresivamente, primero con todo el grupo, luego en grupos pequeños, finalmente en forma individual.

- Instrumentos de monitoreo de las acciones ejecutadas, y de observación de las posibles variables intervinientes en el desarrollo de la experiencia. Entre ellos se encontraban el *control de asistencia* de los alumnos (en ambos grupos), y el *relato de clase* escrito por las docentes investigadoras al cabo de cada clase con el grupo experimental. Relacionado con la *metacognición*, se les solicitó a los alumnos del grupo experimental que respondieran, al término de tres de las clases, algunas consignas que se proponían por un lado incentivar la metacognición, y por el otro observar el grado de apropiación de las técnicas enseñadas, así como los efectos de las estrategias didácticas empleadas. En el mismo sentido, pero a ambos grupos, se les solicitó que respondieran una encuesta final de evaluación de la cursada.

- Instrumentos de medición de resultados. Ellos fueron un *postest* que consistió en una prueba muy similar al *pretest* y la observación de las calificaciones obtenidas

en el *examen final* de la materia

Resultados

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos con los distintos instrumentos.

En la encuesta inicial que se tomó a los alumnos, no se observaron mayores diferencias entre los grupos de la experiencia y los grupos de control. Son de edades similares, entre 17 y 24 años el 90% de los alumnos, predomina en un 70% el sexo femenino, las fechas de egreso del nivel medio son similares, también el tipo de escuela, 48% de escuelas públicas y 51% de privadas, poseen antecedentes universitarios en un 36% y las razones que los llevaron a elegir la carrera un 90% señaló “porque me interesa”.

El pretest fue una prueba de medición del grado de lectoescritura de los alumnos. El grupo experimental alcanzó un 30% de grado C (alto), un 33% de B (grado medio) y un 37% de grado A (bajo). El grupo control alcanzó un 32% de grado C, un 42% de grado B y un 26% de grado A. No hay mucha diferencia entre los grupos, salvo en la comprensión media que tiene un 9% más a favor del grupo control.

De los relatos de clase se desprende que el apego a la secuencia didáctica planificada como intervención pedagógica se mantuvo absolutamente en la mayoría de las clases. Sólo se alteró cuando fue imprescindible por los tiempos de los alumnos. En los relatos de clase se hace evidente el trabajo con el objetivo de la clase y las tareas centradas en el proceso de lectura, como así también, la aplicación de una variedad de estrategias didácticas, adecuadas a cada situación de enseñanza aprendizaje (explicación, dirección de debates, cuadros en el pizarrón, lectura en voz alta, guía de actividades, entre otras).

Otro aspecto que surge del análisis de los relatos, es el grado importante de participación de muchos de los alumnos en las clases. La materia Seminario de Comprensión y Producción de textos tiene como uno de sus principios epistemológicos la participación de los alumnos en la construcción de sus saberes, con la guía del docente, y relacionando permanentemente la teoría con la práctica.

Otro instrumento de monitoreo lo constituyó el control de asistencia. El nivel de presentes a clase fue similar, 57% en el grupo experimental y 62% en el grupo control. Aunque se observó una mayor deserción en el grupo de control, un 26%, contra un 18% del grupo experimental en el primer nivel de ausentes, los que asistieron de 0 a 25% de las clases.

En cuanto a la asistencia al examen se observa una notable diferencia. Los alumnos del grupo experimental o grupo 1, asistieron al examen en un 77%; mientras que del grupo control o grupo 2, sólo se presentaron a rendir un 57%. Hay una diferencia de 20% de asistencia a los exámenes a favor del grupo experimental. Es ésta la mayor diferencia encontrada en toda la experiencia.

Los instrumentos de metacognición sólo se aplicaron a los cursos experimentales. Los alumnos respondieron tres cuestionarios de metacognición, en ellos las estrategias de lectura que reconocieron por su utilidad fueron: realizar tres lecturas, observar los paratextos, realizar una lectura global, leer detenidamente los párrafos, hacer anotaciones marginales, reconocer el plan textual y las marcas de subjetividad.

Entre las estrategias de escritura, menos profundizado en estas cursadas, señalaron la utilidad de realizar ejercicios de cohesión y de escritura en general, escribir informes de lectura, leer y analizar los textos antes de escribir.

De las estrategias didácticas, la metodología aplicada a las clases, valoraron el trabajo grupal, el debate en clase, el intercambio con el profesor y con los otros alumnos, los ejercicios prácticos y las actividades de lectura.

En la clase número 10, los alumnos respondieron una encuesta final, una evaluación de la cursada que reunió algunos datos interesantes. Esta evaluación la realizaron todos los grupos intervinientes en la experiencia. Un 70% reconoció que aprendió bastante en esta asignatura y que debería continuar a lo largo de la carrera (75% en el grupo experimental y 70% en el grupo control).

En cuanto a los aspectos destacados sobresale el modo de trabajar, la metodología señalada por un 40% de los alumnos en el grupo experimental y un 30%, 10% menos, en el grupo control.

De los aspectos que consideran los alumnos que han mejorado se mencionan, en primer lugar, la comprensión lectora en todos los grupos, en segundo lugar, la utilización de herramientas teóricas y de contextualización que colaboran en la comprensión. En la escritura los resultados son más dispersos, señalan que en general han mejorado la escritura, pero en el grupo experimental señalan también aspectos como la adecuación al género, la planificación, la expresión de ideas; en cambio en el grupo control aparecen en primer lugar aspectos formales, como la ortografía y la caligrafía, el vocabulario y también la adecuación al género y la expresión de ideas.

De los aspectos que consideran que aún deben mejorar se observa que los grupos experimentales tienen un mayor equilibrio entre lectura y escritura (27% para escritura y 16% para lectura), en cambio los grupos control tienen más diferencias (31% para escritura y 11% para lectura). Además los de control le asignan un 17% a la ortografía, y los experimentales la señalan sólo un 12%.

De los instrumentos de medición de los resultados, en primer lugar se analizaron los del postest. Luego de comparar estos resultados con los del pretest, se observaron en el grupo experimental un progreso en la comprensión en general. Un 24% de los alumnos aumentó su puntaje en el postest con respecto al pretest. Este progreso se manifiesta más en los alumnos que revelaron un grado bajo o poco aceptable de comprensión en el pretest. En cuanto a la magnitud del aumento del puntaje (sin variación promedio), es mayor en la comprensión macroestructural, que es en la que los alumnos encontraron más dificultades; en este ítem se observó un 7% de incremento en el puntaje obtenido. En cambio, los

alumnos del grupo de control no mostraron ninguna variación positiva significativa.

Por otro lado, las notas obtenidas en los exámenes finales de la cursada también revelan una mayor diferencia a favor del grupo experimental si se toman en cuenta los exámenes de todos los alumnos que de alguna manera participaron de la experiencia. En el grupo control aprobaron los exámenes con 7 o más el 24% de los alumnos, mientras que en el grupo experimental aprobaron el 35,5%, hay una diferencia de 11,5% a favor del grupo 1. En cuanto a inasistencia al examen en el grupo 2 se ausentaron el 44% de los alumnos, mientras que en el grupo 1 sólo un 23%, es decir, un 21% menos de ausentes que en los grupos control.

Conclusiones

De las respuestas de los alumnos en los instrumentos de metacognición se podría interpretar que el grupo 1 ha logrado una mayor conciencia de la importancia de la comprensión lectora y de las propias limitaciones en ese campo, una mayor confianza en la escritura y que ha relegado el papel de la ortografía como componente fundamental de la escritura, en beneficio de otros aspectos más relevantes en la producción de textos.

Los resultados de los exámenes finales mostraron que los alumnos de la experiencia obtuvieron mejores resultados que los del grupo control. Una apreciación general que podría hacerse es que una parte importante de los alumnos hicieron un camino graduado y coherente para ir de sus conocimientos iniciales, a la lectura y producción de textos académicos. Y que este camino estuvo trazado por la planificación docente de la secuencia didáctica. A su vez, las actividades de metacognición pusieron en funcionamiento el modelo de procesamiento estratégico del discurso propuesto por van Dijk. Los alumnos cambiaron viejas representaciones por nuevas secuencias de acciones dirigidas a las metas.

En toda esta investigación el resultado más relevante se relaciona con la retención de alumnos, tanto durante la cursada como a la asistencia al examen, de un 21% más en el grupo experimental. Esto se puede relacionar con el desarrollo de la secuencia didáctica que les dio más seguridad; el conocer en cada clase el plan de acción, los ubicó en el contexto académico y relevó los instrumentos y los conocimientos que se pretendía que incorporaran en cada clase. Así, los alumnos direccionaron sus estrategias, elaboraron planes de acción y contextualizaron las tareas. Esto hizo que los alumnos confiaran en sus propias posibilidades y en las herramientas que se les fueron brindando a lo largo de la cursada. Se les ofreció un marco de situación que los ayudó a comprender las acciones que se realizaban durante el desarrollo de la secuencia didáctica y esto favoreció su autoconfianza e incidió en los resultados finales de los exámenes y en la asistencia al examen.

De lo explicado anteriormente, se derivan algunas cuestiones didácticas.

En primer lugar, el enunciar el objetivo de la clase al inicio de cada una de ellas ayudó a los alumnos a contextualizar la tarea y orientar sus esfuerzos cognitivos y estratégicos.

En segundo lugar, el diseño y ejecución de una secuencia didáctica planificada orientó la tarea docente y graduó los contenidos y las estrategias que fueron adquiriendo los alumnos.

En tercer lugar, las actividades de metacognición permitieron que el alumno conociera con qué herramientas contaba para desarrollar mejor la tarea de lectura y comprensión de textos. Por otro lado, hacer visible y conciente el uso de estrategias puede resultar muy útil para aquellos lectores llamados “incompetentes”, para los que aún no logran una comprensión global de los textos. Ellos mismos reconocieron, a través de las tareas de metacognición, la funcionalidad de ciertos procedimientos de lectura y escritura, y de ciertas técnicas que fueron enseñadas en la cursada.

Los resultados de la presente investigación demostrarían que es posible incidir en las representaciones de lectura de los alumnos en el momento del ingreso, transformándolas en apropiadas para la lectura y la escritura académica.

Bibliografía

- Bidiña, A., Luppi, L. y Smael, N. (2010). *Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura*. Trabajo de investigación realizado en la UNLaM en 2009-2010.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- di Stefano M. y Pereira, M.C.(1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en *Signo y Seña*, 8, 319-339.
- di Stefano M., Pereira, M.C. y Pipkin, M. (2006). “La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes”, en *Signo y Seña*, 16, 119-135
- Grabe y Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*, en Alvarez Angulo/ Ramirez Bravo (2005). “Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2006. Vol. 18, 29-30
- Van Dijk, Teun (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viramonte de Ávalos, M. (comp.), (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución repreguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue

ANEXO DE CUADROS

Cuadro 1: asistencia a clase

	Grupo experimental (180 alumnos)		Grupo de control (196 alumnos)	
Ausentes: de 0 a 25 %	32	18 %	51	26 %
Asist incompleta: de 26 a 69 %	45	25 %	24	12 %
Presentes: de 70 a 100 %	103	57 %	121	62 %

Cuadro 2: asistencia al examen

	Grupo experimental (180 alumnos)		Grupo de control (196 alumnos)	
Presentes	139	77 %	112	57 %
Ausentes	41	23 %	84	43 %

Pretest y Postest

Cuadro 3: comparación entre resultados pre y postest

Grupo	Total participantes	Subieron	Mantuvieron	Bajaron
Experimental	109	49 / 45 %	15 / 14 %	45 / 41 %
De Control	84	18 / 21 %	10 / 12 %	56 / 55 %
Diferencia		+ 24 %	+ 2 %	- 14 %

Cuadro 4: grados de comprensión lectora

- Comprensión Baja: de 0 a 1,50 puntos
- Comprensión Media: de 1,60 a 2,10 puntos
- Comprensión Alta: de 2,20 a 3 puntos

Cuadros 5 y 6: diferencia entre pre y postest entre los dos grupos

Grupo Experimental

Grado	Pretest			Posttest			Diferencia		
	Cant. alum	% alum	Prom punt	Cant. alum	% alum	Prom punt	Cant. alum	% alum	Prom pun
A	40	37%	1,11	36	33%	1,05	-4	-4	-0,06
B	36	33%	1,78	49	45%	1,77	+13	+12	-0,01
C	33	30%	2,36	24	22%	2,39	-11	-8	+0,03
Promedio Gral.			1,67			1,66			-0,01

Grupo de Control

Grado	Pretest			Posttest			Diferencia		
	Cant. alum	% alum	Prom. punt	Cant. alum	% alum	Prom. punt	Cant. alum	% alum	Prom. pun
A	22	26%	1,12	43	51%	1,09	+21	+25	-0,03
B	35	42%	1,85	28	33%	1,80	-7	-9	-0,05
C	27	32%	2,49	13	15%	2,57	-14	-17	+0,08
Promedio Gral.			1,86			1,55			-0,31

Cuadro 7: diferencia entre grupos entre pre y postest preguntas inferenciales

Grado	Gr de Control		Gr Experimental		Diferencia	
	% alum	Prom. punt	% alum	Prom. punt	% alum	Prom. punt
A	+25	-0,03	-4	-0,06	+ 29 *	0,03
B	-9	-0,05	+12	-0,01	+ 21 *	0,04
C	-17	+0,08	-8	+0,03	+ 9 *	0,05
Prom. Gral.		-0,31		-0,01		0,30

(* El signo positivo significa que la diferencia es a favor del grupo experimental)

Cuadro 8: escala de puntaje para establecer diferencia entre grupos en preg. inferenciales

Diferencia entre pre y postest	Grupo de Control	Grupo Experimental	Diferencia
	% de alumnos	% de alumnos	% de alumnos
Baja 1 punto o más	14 %	10 %	- 4 %
Baja entre 0,6 y 0,8	26 %	17 %	- 9 %
Baja entre 0,2 y 0,4	26 %	14 %	- 12 %
No se modifica	12 %	14 %	+ 2 %
Sube entre 0,2 y 0,4	7 %	26 %	+ 19 %
Sube entre 0,6 y 0,8	8 %	9 %	+ 1 %
Sube 1 punto o más	6 %	10 %	+ 4 %

Cuadro 9: pre y postest nivel macroestructural

Grupo	Subieron Macro	Mantuvieron Macro	Bajaron Macro
Experimental	41%	30%	29%
De Control	25%	36%	36%
Diferencia	+19 %	- 6%	- 7%

Cuadro 10: diferencias entre grupos nivel macroestructural

Nivel	Gr de Control		Gr Experimental		Diferencia	
	% alum	Prom. punt	% alum	Prom. punt	% alum	Prom. punt
Aceptable (2 y 3 puntos)	-4	0	+ 5	+0,03	+9	+0,03
No aceptable (0 y 1 punto)	+4	+0,14	-5	+0,18	-9	+ 0,04

Cuadro 11: notas de examen de todos los alumnos

	Grupo 2 de Control (196 alumnos)		Grupo 1 Experimental (180 alumnos)		Diferencia
	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	
Aplazados (1 a 3)	9	5 %	11	6%	+1%
Desaprobados (4 a 6)	54	27%	64	35,5%	+8,5%
Aprobados (7 a 9)	47	24%	64	35,5%	+11,5%
Ausentes	86	44%	41	23%	-21%

LA LECTURA LITERARIA COMO FACILITADOR PARA EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE TEXTOS POLIFÓNICOS

Mónica Beatriz García

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de Tres de Febrero

mbgarcia@ungs.edu.ar

mobegar@yahoo.com.ar

El estudiante que ingresa a la universidad tiene que desarrollar una serie de competencias de lectura que lo habiliten para el reconocimiento de la polifonía en los textos académicos. Se trata de una actividad cognitiva en la que no ha incursionado con frecuencia hasta este momento del proceso de enseñanza y que le plantea una serie de dificultades. De ahí la importancia del empleo de estrategias pedagógicas que hagan las veces de facilitador para que el estudiante adquiera autonomía en la lectura y comprensión de fuentes diversas. La lectura de textos literarios en los que dialogan muchas voces puede ser ese facilitador. En esta propuesta subyacen dos supuestos: por una parte, consideraremos que los textos literarios favorecen el desarrollo integral del hombre (Petit, 1999); por otra, adheriremos a la idea de que los textos literarios tienen características no cooperativas que exigen del lector operaciones diferenciales y más complejas en comparación con otros discursos (Zwaan, 1996). En este caso hemos diseñado un recorrido didáctico para alumnos del último año de la escuela secundaria, a partir de la construcción de un corpus de textos literarios que favorece la frecuentación de la polifonía en la literatura con el fin de que los estudiantes no solo comprendan los códigos estéticos inherentes a este ámbito, sino que también logren transferir esas habilidades a la lectura de textos no literarios.

Fundamentación

Los destinatarios de esta propuesta didáctica serán los alumnos de un 3° año de Polimodal de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, del conurbano bonaerense.

La selección del curso al que hemos destinado la secuencia se debe a que durante el último año del nivel secundario, en la materia Lengua y Literatura, dividimos el dictado de las clases en *Literatura*, *Formación para los estudios superiores* y *Análisis del Discurso*. Esto nos permite hacer cruces didácticos entre los tres ejes del espacio curricular, en función de una mirada más integral del lenguaje como práctica social. Por ejemplo: leer corpus de textos literarios, analizar los procedimientos retóricos, lingüísticos y discursivos que le den unidad al corpus,

debatir sobre los sentidos que se construyen en cada caso, escribir textos literarios (que recreen y reescriban los textos leídos) y también académicos (que retomen las lecturas realizadas pero desde la crítica literaria, para la realización de reseñas y monografías).

Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas

La literatura será considerada como un discurso y una práctica sociales, como creación de un sujeto inscripto en un grupo o clase con una tradición artística. Se trata de una producción construida a través del trabajo estético-ideológico con el lenguaje. Por una parte, tiene una especificidad lingüística como construcción ficcional, y por otra, se vincula con el contexto social.

El lector, por su parte, no será entendido solo como una categoría formal, sino como una energía formadora de la historia (Jauss, 1976). La interpretación crítica del lector pasará a ser, entonces, una energía productora.

En cuanto a la metodología, se propone el trabajo con corpus de textos literarios. La especificidad literaria está vinculada con la *ideología* porque la forma y el contenido son inseparables, en ambos se condensan evaluaciones sociales de un modo específico, por medio de un artificio, como sostiene Bajtin. El *corpus* se propone, entonces, como grupo de textos que se ponen en correlación a partir de un procedimiento, en este caso discursivo. El procedimiento elegido para trabajar en esta secuencia es la categoría del narrador, más precisamente, la particularidad de la *polifonía* en la narración, entendida como tal la multiplicidad de voces que dialogan acerca de un hecho, lo narran, lo interpretan, lo valoran, lo ocultan. Entendemos la figura del narrador como elemento organizador de todos los demás componentes del relato, los retóricos y lingüísticos entre otros, ya que el punto de vista del narrador es el que los determina y condiciona.

El docente se concebirá como lector crítico, quien arma el corpus desde su perspectiva analítica. Este corpus diseñado por el docente será trabajado hacia una comprensión lectora por parte de los alumnos, que involucre y desarrolle competencias específicas de lectura del texto literario, como la de leer la significatividad textual y discursiva de los artificios, en este caso, en relación con la *polifonía*. Esto implicará un ida y vuelta del texto y del corpus a la información de marco, como movimiento funcional y operativo para la comprensión.

Una de las funciones prioritarias del trabajo con el corpus propuesto es superar las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de reconocer la diferencia entre *autor*, *narrador* y *voz*, lo que redundará en la falta de comprensión de los textos literarios o en una comprensión sesgada.

La propuesta

- Primera etapa

Hemos elegido armar un corpus construido (Dalmaroni, 2005), es decir que los textos que lo integran no suponen entre sí ninguna relación previa a la que el corpus didáctico le confiere. En este caso, obedece a criterios formales que apuntan a favorecer que los alumnos adquieran y desarrollen estrategias lectoras frente a los textos *polifónicos*, en su dimensión lingüístico-retórica. Estas estrategias enriquecen los procesos cognitivos de comprensión lectora en general y sus resultados.

El recorrido didáctico se basa en la articulación entre la dimensión lingüístico-estética enfocada y un modelo cognitivo que la contemple.

Los textos seleccionados para el armado del corpus titulado *Voces que callan, voces que revelan, voces que desplazan* son los siguientes:

Rosaura a las diez, de Marco Denevi (1955) o *El secreto y las voces*, de Carlos Gamerro (2002)

“Imaginaria”. *Los oficios terrestres*, de Rodolfo Walsh (1965)

Boquitas pintadas, de Manuel Puig (1969)

“La señorita Cora”. *Todos los fuegos el fuego*, de Julio Cortázar (1966)

El recorrido va desde la configuración del narrador más evidente al más desdibujado. Por esa razón se parte de *Rosaura a las diez*, novela en la que cada capítulo es un testimonio de un narrador diferente que cuenta, desde su punto de vista, el crimen de María Correa. El carácter iterativo de la frecuencia temporal se ve recreado por la autonomía narradora de cada capítulo. Las voces se cruzan en un interdiscurso construido por el lector de la novela, quien será el que tiene que hacer el esfuerzo por seleccionar, de cada versión, la parte de la historia que es funcional para la resolución del enigma. Cada voz construye una supuesta realidad, desde una perspectiva tan diferente como el lecto que utiliza para contarla. En esta novela, se prestará atención a la relación entre el discurso y la cosmovisión del mundo que tiene cada narrador. También se tendrá en cuenta el narratorio implícito y su evolución a lo largo de la novela en relación con la mayor cercanía a la resolución del enigma (cuanto más se sabe del caso, mayor intervención verbal del Inspector Julián Baigorri), aunque se trata de un investigador pasivo, cuya única función es la de escuchar los testimonios y no la de llevar a cabo la acción. Otra novela que podría ser objeto de estudio de esta parte de la secuencia es *El secreto y las voces*, de Carlos Gamerro, relato en el que las voces de sus interlocutores, niegan, confirman, se excusan, acusan o se vuelven sobre sí mismas, tratando de encontrar la verdad de un crimen o huyendo de ella, voces de un secreto compartido que todos intentan evitar pero que no pueden dejar de mencionar.

A continuación, el cuento de Walsh propone un único narrador que, mientras espera la llegada de su víctima, recrea las voces del que hasta ese momento fue su victimario en un juego de poderes que se debaten en su punto de giro. El narrador

se apropia del discurso del narratario –que lo domina- para tomar el dominio de la situación. Al apoderarse del discurso, toma el poder de la palabra que lo va a llevar a la acción concreta (el asesinato).

En el tercer texto, *Boquitas Pintadas*, el narrador cede su espacio a una multiplicidad de géneros discursivos que dialogan entre sí, los que van construyendo la historia a partir del correlato aparentemente fragmentado de los discursos, muchos de ellos provenientes de la cultura de masas, que se suceden a la manera de un collage. Se focalizará en los indicios que cada género discursivo proporciona para la construcción de la historia por parte del narratario/lector.

Por último, “La señorita Cora” propone un relato en el que el narrador se desplaza a las voces de los personajes del cuento en forma alternada, sin marcadores textuales ni lingüísticos de ningún tipo. Lleva el proceso al extremo cuando las voces de los narradores se mezclan dentro de una misma oración. A este efecto se suma la falta de división en párrafos. Son voces acalladas, el monólogo interior de cada personaje que se enhebra y se vertebra en un continuum de voces que se superponen. Representan distintas cosmovisiones condicionadas por competencias socioculturales e ideológicas diferentes. Una verdadera cadena discursiva. Se focalizará en las características de la puntuación, en el uso de los pronombres, en la construcción del marco de referencia que constituye cada voz, y en los puntos de vista desde los cuales se narran los hechos.

El momento en el que se inserta esta propuesta es al comienzo del segundo trimestre. En el primer trimestre, han leído 30 cuentos de diferentes autores (Kafka, Borges, Cortázar y García Márquez) que constituyen diferentes corpora, en su mayoría, temáticos (la concepción del artista, la modernidad, la figura del doble, la función del forastero, la parodia del policial, etc.).

Dos propósitos fundamentales nos guían en el trabajo con este nuevo corpus (Zwaan, 1996; Silvestri, 2002; López Casanova, 2005): por una parte,

- favorecer la adquisición y el desarrollo de estrategias lectoras atentas a las dimensiones lingüístico retóricas del texto literario, respecto de las distintas voces que conviven en el texto; y por la otra
- construir un esquema de referencias culturales y literarias que los estudiantes podrán activar en la lectura de otros textos dentro y fuera del ámbito educativo, es decir, lograr una formación integral.

Paralelamente, esperamos que el estudiante logre los siguientes objetivos:

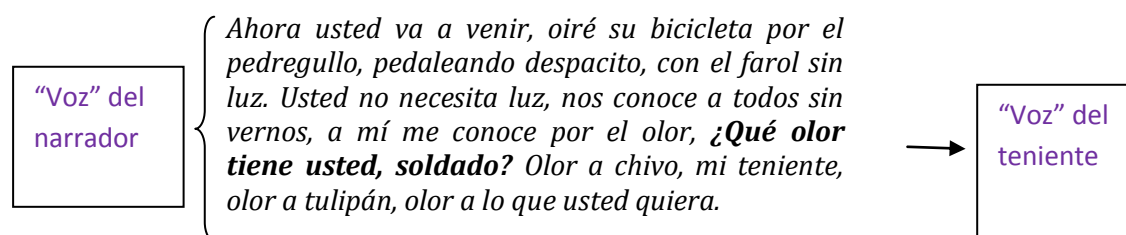
- Reconocer las voces que dialogan en los textos literarios seleccionados.
- Identificar las estrategias lingüísticas y discursivas en la constitución del narrador y de las voces distintas de las de aquél.
- Comprender los sentidos que se construyen en los textos literarios a partir del análisis de la *polifonía* y su relación con el *narrador*.
- Reflexionar sobre la especificidad del discurso literario y su contribución al desarrollo cognitivo, haciendo consciente lo que estaba automatizado.

- Producir textos literarios polifónicos.

Para cumplir estos propósitos y objetivos, al comenzar el segundo trimestre, se ha leído cada uno de los textos del corpus en forma autónoma. De todas las lecturas hemos realizado una puesta en común en clase. Los estudiantes hicieron actividades de comprensión y análisis literario que focalizaban en la globalidad del texto y en aspectos más puntuales con función estética, de nivel microtextual. Muchas de las actividades se orientaron a la focalización de la polifonía que se pone de manifiesto en cada texto.

A continuación, exponemos una de las actividades realizada a partir de la lectura del cuento “Imaginaria”, a manera de ilustración:

- 1- Observá el siguiente ejemplo:



1. a- Indicá qué “voces” diferentes de la del narrador aparecen en el texto.
1. b- Teniendo en cuenta la “voz” del teniente identificada en el texto, explicá la valoración que hace del narrador.
1. c- ¿Qué imagen del teniente construye el narrador?
1. d- ¿Qué tipo de relación se manifiesta entre el narrador y el teniente? ¿Cómo se transforma ésta a lo largo del texto? Ejemplificá con citas.
1. e- Explicá los distintos significados que adoptan las frases del teniente **negro jetón** y **atravesado** cuando se incluyen en el discurso del narrador.

- Segunda etapa

Como ya hemos dicho, luego del trabajo con los textos en forma individual, se han planteado actividades que apuntan a la lectura de estos **como parte** de un corpus, es decir, consignas generales que pretenden lograr la relación entre los textos.

Estas actividades tenderán a lograr las operaciones de detectar la polifonía como problema de lectura y de indagar qué sentidos está sugiriendo ese mecanismo en cada texto y en todos ellos globalmente. Se procurará que los estudiantes lean los distintos conflictos que exhibe el lenguaje en el juego de voces sociales que se reconocen en el texto. ¿Cómo se relacionan esas voces con el punto de vista desde el que se narra cada historia? ¿Qué mecanismos narrativos están en juego?

A continuación bosquejamos algunas de las consignas que han tenido que resolver los estudiantes:

A partir de la lectura del corpus *Voces que callan, voces que revelan, voces que desplazan*, resuelvan las siguientes consignas:

- 1- *El enunciado siempre se expresa desde un determinado punto de vista. A esta perspectiva particular se la llama voz. Además, las voces están ligadas a un ambiente social determinado. Cuando en un mismo texto confluyen dos o más voces, decimos que estamos frente a una polifonía. Estas voces suelen proceder de diferentes ámbitos sociales y de distintos contextos espacio-temporales. Indicá qué voces podés reconocer en cada texto.*

Esta es la primera consigna porque se espera que para que el estudiante pueda analizar el sentido que la polifonía le aporta a cada texto, antes deberá reconocer las distintas voces que dialogan en el texto.

- 2- *¿Cuál es la función de cada una de las voces reconocidas? Fundamentá tu respuesta. Para ello, determiná a quién pertenece cada voz, de qué ámbito proviene, qué evaluaciones realiza sobre los hechos, cómo valora a los demás personajes, si está dentro o fuera de la historia, etc.*

Se espera que el estudiante puede reconocer la finalidad que tiene cada voz, qué le aporta al relato, en qué difieren los puntos de vista. Se espera que una vez reconocidas las voces, puedan contextualizarlas y dimensionarlas socialmente.

- 3- *¿Qué elementos del texto te permitieron reconocer de quién provenía cada voz?*

Se espera que el alumno responda, sin demasiadas pautas y en función del trabajo previo realizado con cada relato en particular, qué indicios le permitieron reconocer las voces en cada caso.

- 4- *¿Qué relaciones se establecen entre las voces y la forma en que se construyen? Para responder esta pregunta, tené en cuenta desde qué punto de vista narra cada voz, en qué persona lo hace, la puntuación, la división en párrafos, el uso de deícticos (de persona, lugar y tiempo), los apelativos y subjetivemas -estos temas se han visto en Análisis del Discurso-. Ejemplificá con citas.*

Se espera que el estudiante pueda hacer una reflexión metadiscursiva y metalingüística sobre lo que ha contestado en la pregunta anterior. Si bien la consigna anterior puede resolverse intuitivamente, llevarlo a ejemplificar con citas del texto le hará buscar las evidencias textuales de los argumentos antes esgrimidos, proceso cognitivo necesario para sostener cualquier fundamentación. La respuesta de esta pregunta se complementa con la anterior. Además tendrán que leer esa polifonía en relación con las formas lingüísticas y discursivas que ésta adopte en cada texto.

- 5- *¿Qué efecto de sentido construye el lector con el estilo que adopta cada una de las voces? Dicho de otro modo, por qué suponés que la narración se ha dejado en manos de una multiplicidad de voces en cada caso. Fundamentá tu respuesta.*

Se espera que el estudiante fundamente los recursos empleados en los relatos desde una perspectiva semántica y pragmática, es decir, que reflexione que las elecciones que realiza el autor en el procedimiento narrativo no son casuales, sino que obedecen a la necesidad de contar los hechos de una determinada manera, y no de otra; de provocar efectos de sentido diferentes en cada caso con una intención estética, pero también ideológica.

Consignas de escritura

Si bien consideramos que no toda tarea de lectura debe terminar en una producción escrita, en este caso creemos fundamental la producción de textos en los que se articulen diferentes voces antes del abordaje de textos no literarios. Esto es así porque adherimos a lo sostenido por Adriana Silvestri (2002), cuando dice:

Así como la comprensión de texto literario demanda el aprendizaje de un sistema de control específico, puede suponerse que la producción requiere también en gran medida el despliegue de operaciones metacognitivas. Representaciones y procesos que son, en el tratamiento habitual, inconscientes, deben volverse controlables para ajustarlos a la intención comunicativa artística del escritor.

La escritura literaria sería, entonces, el paso previo para ingresar a la escritura académica de textos en los que se trabaje con la exposición de fuentes diversas, como la monografía.

- 1- *Supongamos que antes de morir, el teniente de "Imaginaria" fue llevado al hospital y allí pudo contar todo lo sucedido esa noche a una enfermera del pabellón. Escribí esa declaración en primera persona. Deberás adoptar el punto de vista del teniente, teniendo en cuenta qué cosas sabe y cuáles no.*

Se espera que el estudiante compruebe, con su propia producción, que el punto de vista propone una forma de ver los hechos y, por lo tanto, una forma diferente de construir el relato.

- 2- *Pensemos que David Réguel, en **Rosaura a las diez**, no se dedica a estudiar Derecho, sino Gastronomía. Sin embargo, su odio hacia Camilo sigue siendo el mismo. ¿Qué cambios sufriría el estilo de su declaración? ¿Cómo narraría la noche en que "Rosaura" llegó a La Madrileña? Narrá su hipotético relato.*

Se espera que el estudiante pueda ver de qué manera influyen los contextos socioculturales en la constitución de las voces y de qué manera cifran el discurso que no solo los refleja, sino que también los refracta.

- 3- *Seleccioná una crónica del diario en la cual se narre un episodio de violencia familiar. Escribí el hipotético diálogo entre dos vecinos de los involucrados en el hecho. Los vecinos se encuentran en el ascensor: una señora de 60 años que vive en el barrio desde hace muchos años y un joven de 25 años, nuevo en el barrio y que, por ende, no conoce a los vecinos en cuestión.*

Esta consigna procura que el estudiante realice una reflexión metacognitiva respecto de las representaciones sociales dadas por la constitución sociocultural del sujeto.

- Tercera etapa

Estos corpora (tanto los del primer trimestre como los del segundo) serán insumo para el trabajo final del año, cuya función es la de ser la “Evaluación Integradora” con la que debe cerrarse (obligatoriamente) cada ciclo lectivo, en el área de Lengua y Literatura. Se ha optado por darle el formato de una monografía a esta evaluación integradora porque entendemos que es un trabajo escrito que puede dar cuenta de las lecturas realizadas, de la argumentación de una hipótesis de lectura, de un análisis literario que tenga en cuenta los textos críticos leídos y de las competencias de escritura que el alumno debe tener desarrolladas al egresar del nivel secundario, según el perfil del egresado.

Paralelamente a la lectura de textos literarios, en los módulos de *Formación para los estudios superiores*, se espera darle continuidad al proceso de aprendizaje con *corpora* de textos no literarios de tipo predominantemente argumentativo (artículos de opinión, ensayos y textos de crítica literaria). La expectativa del docente es que los estudiantes, andamiados por la lectura y comprensión de las voces en la complejidad de la literatura, puedan transferir esas habilidades a textos que no son literarios.

En este plan subyace el supuesto de que los textos literarios tienen características no cooperativas que exigen del lector operaciones diferenciales y más complejas en comparación con otros ámbitos del discurso. Entre esas exigencias, Zwaan (1996) menciona: mayor tiempo de lectura, mayor cantidad de regresiones *on line*, operaciones especializadas de memoria, el desarrollo de pensamiento analógico para comprender el mecanismo cognitivo de la metáfora, la construcción de sentido a partir de construcciones sintácticas poco frecuentes en textos que no son literarios, entre otras características que favorecen el desarrollo integral del individuo.

Además consideraremos que “la *frecuentación* comprensiva y productiva de géneros literarios permite que se desarrollen formas alternativas de procesamiento que llevan la flexibilidad representacional simbólica a su máxima expresión” (Silvestri, 2001). El desarrollo de estas competencias a partir de la lectura literaria redundaría, entonces, en la transferencia de esas habilidades a la lectura de textos que no son literarios. Uno de los temas centrales de 3° año es la *argumentación* y, dentro de ella, la *polifonía* tanto en los textos que se leen (artículos de opinión, ensayos, conferencias, editoriales) como en los que se producen (exposición de fuente simple, informes de lectura, reseñas críticas y monografías). De ahí la pertinencia de armar un corpus de textos literarios en los que el narrador adopte diferentes voces, por medio de distintas formas discursivas y lingüísticas y su correlato con textos no literarios que aborden estos aspectos como problemas.

Conclusiones

Los primeros años de niveles superiores de enseñanza requerirán por parte del estudiante una serie de habilidades para leer, comprender y encontrar puntos de contacto y divergencia entre los textos académicos de autores que hayan abordado

un mismo tema, con el fin de apropiarse de las teorías existentes y poder diferenciarlas. En esto se basará gran parte de su conocimiento disciplinar y su posicionamiento ideológico como futuro profesional e investigador. De ahí la importancia del empleo de estrategias pedagógicas que faciliten el acceso a la lectura y comprensión de fuentes diversas en pos de la escritura de textos de géneros académicos diversos que den cuenta de esas lecturas y las pongan en diálogo. La lectura de textos literarios en los que dialogan muchas voces puede ser ese facilitador.

Esto es así por diversas razones. Por una parte, a partir de la estética de la polifonía, el texto literario se caracteriza esencialmente por la *heteroglosia*, la naturaleza ambigua de la palabra y la versatilidad significativa del lenguaje en su proyección histórica y el dialogismo, la inscripción del discurso en una pragmática comunicativa.

Por otra parte, la lectura del discurso literario implica la habilidad para operar en forma consciente con lo que se encuentra habitualmente automatizado – procesamiento fonológico, sintáctico, acceso léxico- y para establecer un interjuego entre todos los niveles de tratamiento. Dominar estas competencias implica, entonces, gracias a la *frecuentación* genérica, una cantidad significativa de conocimiento lingüístico previo y genera una trama de información conceptual sobre los contenidos referenciales de los textos, sus autores y los contextos socio-históricos. Por lo expuesto, el discurso literario exige un intenso trabajo reformulativo sobre las representaciones lingüísticas en todos los niveles de tratamiento que demanda que se lleve la flexibilidad a su máxima expresión. Como acción mediada, la comunicación estética es una forma particular de interacción que demanda de los sujetos participantes la optimización de sus operaciones mentales. Así, “la clase de procesamiento que hemos descrito, tanto en el lector como en el escritor, implica operaciones cognitivas que llevan la flexibilidad representacional a un nivel significativamente más alto”.

Por ello conjeturamos que la *frecuentación* de la *polifonía* en los textos literarios en esta etapa de la secuencia habilitará la comprensión y el reconocimiento de la funcionalidad de la polifonía en los textos no literarios, en la siguiente etapa del proceso. Si bien percibimos un impacto positivo en la lectura y escritura de textos polifónicos, literarios y no literarios por parte de los estudiantes, aún no estamos en condiciones de hacer un análisis exhaustivo de los resultados, debido a que este proyecto está en pleno proceso de implementación. Este análisis será objeto de nuestro próximo trabajo.

Bibliografía

- Bajtin, M. (1979). "La parola nel romanzo". En *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"*. Turín: Einaudi.
- Dalmaroni, Miguel (2005). "Historia literaria y corpus crítico". En *Boletín 12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Fonsalido, M. E. & García, M. (2008) "Las competencias de lectura literaria y su transferencia a la lectura académica: una experiencia". En G. Vélez & al. (coord.). *Actas del 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Anales del encuentro*, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicación en CD.
- Jauss, Hans Robert ([1967] 1976). *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. Barcelona: Península.
- López Casanova, M. et al. (2003). *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- y Fernández, Adriana (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos y propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Silvestri, Adriana (2002) "La creación verbal: el procesamiento del discurso estético". En *Estudios de Psicología*. Vol. 23 (2). Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 237-250.
- Zwaan, R. (1996). Toward a model of literary comprehension. En B. Britton y A. Graesser (Comps.), *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

LA LECTURA LITERARIA Y LA ESCRITURA CREATIVA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PROFESORADO

Juana Porro, Viviana Svensson
Universidad Nacional del Comahue
jnporro@gmail.com
vivianasvensson@hotmail.com

Introducción

Nuestra ponencia da cuenta del lugar que fue adquiriendo la literatura en el programa y el cursado de la asignatura Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos, y de los efectos logrados. Esta asignatura anual se dicta en el primer año del Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita del CURZA (UNCo)⁹⁴. Es la única asignatura específica en el tramo del primer año y su nombre deviene del enfoque cognitivo-textual que signó en nuestro país la educación lingüística de la década del '90. Al inicio (1998), se dictó a partir de los estudios sobre el texto y la comprensión lectora (Van Dijk y Kintsch), sobre coherencia y cohesión (Halliday y Hasan), sobre el modelo de escritura (Flower y Hayes) y de los aportes didácticos de Cassany, Serafini, Solé y Sánchez Miguel.

Transformaciones del enfoque

Después de los primeros tres años de dictado, la dimensión discursiva nos motivó a repensar la comprensión y producción textual en una relación más fuerte con los géneros. Construimos el puente entre el texto y los géneros discursivos en momentos en que tanto la prensa como la academia pregonaban el déficit de las habilidades de lectura y escritura como causa fundamental de la deserción universitaria y se comenzaba a hablar de 'alfabetización académica'. Seguíamos considerando la perspectiva cognitivo-textual como parte del complejo fenómeno que anida en la formación de un lector y escritor universitario; apelábamos al desarrollo de estrategias cognitivas para promover las habilidades lectora y escrituraria; no obstante, necesitábamos que los estudiantes complementaran ese 'saber hacer' con conocimientos sobre los usos contextualizados de la lengua según las esferas sociales (Bajtín). El "déficit" de comprensión y producción nos animaba a provocar aprendizajes donde la lectura y la escritura fueran actividades atravesadas por los sentidos y convenciones que les atribuía cada sociedad.

A partir de 2005, la abundancia de estudios sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales nos interpeló más fuertemente a pensar en los

⁹⁴ Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, con sede en Viedma (R.N.)

efectos que éstas producían en las subjetividades e identidades de nuestros alumnos. Si bien seguíamos centrando nuestro trabajo en el texto y el discurso académico con géneros como el informe, la monografía y la reseña; decidimos incluir la lectura de una novela que los alumnos seleccionarían de una lista de cuatro opciones. Ocasionalmente, a lo largo del año sumábamos uno que otro cuento o poema para construir algún texto de invención, casi a modo de isla en ese mar de lecturas de textos teóricos o didactizados.

La inclusión de la literatura como contenido de la asignatura

Varias razones nos condujeron en el año 2009 a apostar a una inclusión diferente de la literatura: a) si bien el postulado acerca de que “a leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo” era una estrategia metodológica transformadora e importante para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, resultaba insuficiente; b) el impacto que producía el enfoque discursivo- textual para conectar a los estudiantes con su propio lenguaje y lograr que el sentido de la lectura y la escritura los afectara intelectual y emocionalmente también era relativo; c) los contenidos literarios en el resto de las disciplinas correspondientes al primer año brillaban por su ausencia y, por último, o tal vez lo primero: d) a partir del trabajo de investigación⁹⁵ y de una nueva mirada sobre la educación literaria desde una perspectiva filosófica, las voces de Larrosa y Skliar nos interpelaban a repensar el discurso literario como lugar de pensamiento y oportunidad de experiencia personal.

Decidimos entonces balancear de algún modo la producción y comprensión de géneros académicos y la de géneros literarios. Resolvimos comenzar con un tópico-disparador: la palabra y el poder. Apostamos al ensayo *La palabra amenazada* de Ivonne Bordelois y a la “Lección inaugural” de Roland Barthes, para que los alumnos problematizaran el valor y el sentido de la palabra y su lugar en la vida y en la literatura. Aunque consideraron compleja la lectura del segundo texto, muchos estudiantes dieron cuenta del impacto que provoca la lectura de algo nuevo, diferente a lo ya leído y con voces marcadamente subjetivas. También seleccionamos dos películas donde la literatura estaba presente. *Escritores de la libertad* y *La lengua de las mariposas* nos ofrecían lugares distintivos para que los estudiantes se preguntaran por el sentido de la lectura literaria y la escritura autobiográfica y descubrieran la relación cine-literatura.

En función de los planteos de Jorge Larrosa (2000), pensamos que textos cercanos a lo que este autor denomina ‘novelas de formación’ o ‘de viaje’ permitirían a los alumnos implicarse en las lecturas, leerse y leer el mundo de un modo renovado. Así elegimos *Seda*, de Alessandro Baricco; *Nada*, de Carmen Laforet; *Bolivia Construcciones*, de Bruno Morales y *Mundo del fin del mundo*, de Luis Sepúlveda. Consideramos que esos mundos, más y menos actuales, planteados con una

⁹⁵ Proyecto de Investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria”. CURZA, UNCo, (2010-2012)

sugerente trama de lenguaje y silencios, les daban vida a personajes jóvenes que se transformaban con los viajes.

En ese contexto, se les pidió una lectura personal, libre de consignas, no condicionada por la aplicación de estrategias que signó la comprensión de textos científicos, orientada al disfrute de los sentidos que postulaba cada novela.

Si bien una de las metas fue que hablaran entre pares y con el equipo para compartir la lectura personal y generar debates, la participación no resultó relevante, tal vez por la conjunción de dos causas: descubrimos que los alumnos no estaban habituados a comentar el impacto de un libro completo y que la planificación del tiempo otorgado por la cátedra a esta actividad no fue bien calculada. Se necesitaba crear esos espacios en forma más abierta y recursiva, en dos o tres clases, aunque paralelamente se avanzara sobre otros temas.

Mientras leían y comentaban sus novelas, estudiaban los géneros académicos. Seguidamente iniciaron el estudio de los géneros literarios y la producción de géneros académicos como el informe y la monografía. Fue el momento de problematizar el concepto de literatura volviendo a Barthes, de revisar el planteo de Bajtín sobre los géneros discursivos, de reconocer el dinamismo de los géneros literarios planteado por Todorov. Respecto de los géneros narrativos, resignificamos las nociones de narración, narrador, pacto ficcional y verosimilitud. La fuente disparadora de estos contenidos fue un capítulo de Alvarado y Yeannoteguy (2000). En el plano poético, diferenciamos en forma muy expeditiva algunos géneros de la poesía clásica, popular y de vanguardia y nos detuvimos en las voces de dos poetas chilenos: Vicente Huidobro y Elicura Chihuailaf. Estas voces permitían contrastar dos modos de relación con el lenguaje poético y dos miradas sobre el mundo. Creacionismo y poesía etnográfica, lengua española y lengua mapuche constituían además un binomio cercano a la cultura de varios de nuestros estudiantes de origen patagónico.

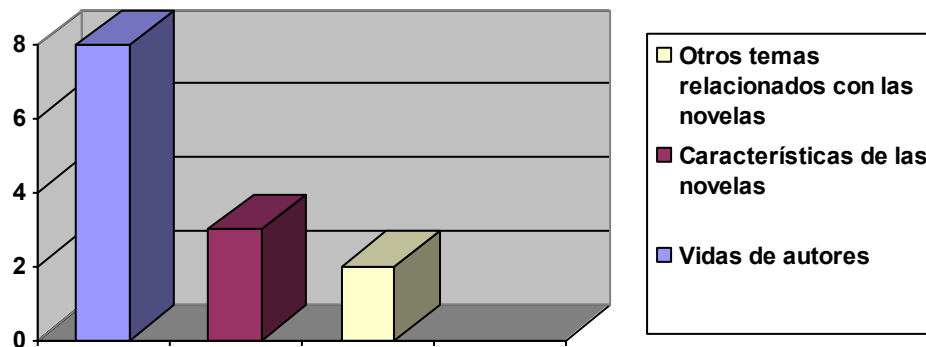
La escritura: temas y procesos

En la relación literatura-escritura, lo primero que nuestros alumnos debían hacer fue la lectura crítica de reseñas de las novelas que habían trabajado, con el fin de producir la propia. Dado que utilizamos la plataforma PEDCO como herramienta de apoyo a la educación presencial, ofrecimos en este Módulo los hipervínculos a reseñas chequeadas por el equipo de cátedra respecto de las autorías y calidad en general. Esta cuestión de hablar de sus lecturas desde la doble perspectiva, descriptiva y crítica, ponía en juego diversos conocimientos y generaba una mejor predisposición para producir los informes académicos que podían tener como tema: la vida del autor, el contexto de producción de la novela, las opiniones de críticos y/o lectores comunes o alguno de los temas de esos mundos novelescos. Respecto de estos últimos, los alumnos eligieron “la inmigración boliviana” o características extraliterarias de los lugares donde transcurren las historias.

La vida de los autores fue uno de los temas más trabajados, quizá no sólo por el interés de conocer a quienes habían escrito las novelas, sino también por la

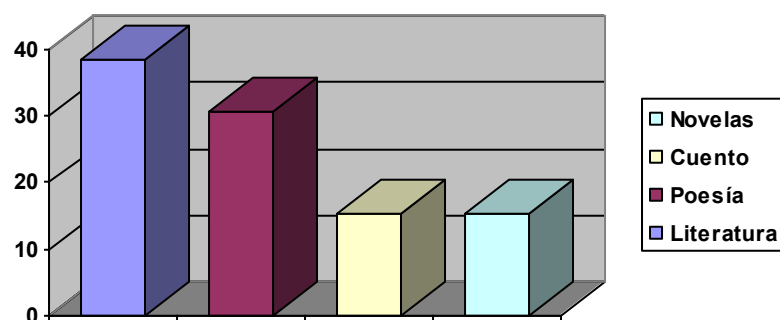
facilidad de acceso a los datos. Así, la experiencia de lectura de la novela volvía a abrirse en nuevas relecturas y más fluidas conversaciones sobre lo leído.

Temas elegidos para el informe



Por otro lado, planteamos la escritura expresiva y creativa a partir de la lectura literaria y de los planteos de Patricia Suárez (2005), experiencia medianamente resistida por algunos alumnos pero que generó mayoritariamente un interesante nivel de adhesión, compromiso y placer.

Posteriormente, la escritura de trabajos monográficos también debía relacionarse con algún contenido literario. Las elecciones temáticas debían rondar por tópicos trabajados en la asignatura. El resultado de esas elecciones permite identificar cuatro ejes: literatura (a partir de interrogantes como “qué es la literatura” o “para qué sirve”), poesía (con interrogantes como “qué produce la lectura de poesía” o “para qué sirve”), cuento (“qué es el cuento”, “qué produce la lectura de cuentos”) y novela (aquí los trabajos se centraron en el análisis de dos de las novelas: *Nada* y *Bolivia Construcciones*). Resultó muy interesante que el eje más trabajado por los estudiantes fuera el de la literatura en sí misma, lo que da cuenta de que querían profundizar esta compleja noción. El esquema siguiente muestra las proporciones:



Según los registros del proceso de producción de todos estos trabajos, podemos decir que hubo dos aspectos positivos: a) la elección temática fue más rápida que en los cursados anteriores; b) hubo más agilidad para la búsqueda bibliográfica, el conocimiento del tema elegido y la implicación del alumno-escritor; y c) hubo más entusiasmo.

En síntesis, el cambio central en el plano escriturario se tradujo en una mayor conexión del alumno con los temas y una mayor conciencia sobre el uso de la palabra.

Análisis de los foros

En otra perspectiva, debemos decir que esta asignatura viene incluyendo el uso de nuevas tecnologías a través de la Plataforma PEDCO (Moodle) de nuestra universidad. En el año 2010, aparte del colgado de archivos por parte de los alumnos con las versiones finales de las reseñas, monografías e informes, experimentamos la producción de webquest y trabajos de Wiki y el uso de foros de discusión.

Nos vamos a detener en estos foros. Los relacionados con la literatura tuvieron tres introducciones bajo los siguientes títulos: a) “Mi experiencia de lectura de la novela elegida”, b) “¿Poesía o narrativa?” y c) “¿La lectura de una novela y la percepción de una película te impactan en forma diferente? ¿Por qué?”

La consigna del primer foro fue:

En este espacio cada uno contará la experiencia que vivió con la lectura de la novela elegida: será una narración escrita libremente. Incluirá comentarios sobre lo que les aconteció en el plano emotivo, corporal y racional, ante el lenguaje, la forma en que está escrita, el tema, los personajes, la relación con otras cosas fuera del texto, etc. Cuando ya haya más de una experiencia relatada sobre la misma novela, podrán intercambiar opiniones, resaltar diferencias, defender posiciones, gustos o intereses, con el fin de hacer más rica la interpretación y el intercambio.

Del análisis de este foro se desprende que frecuentemente se utilizaron para expresar valoraciones sobre la novela leída, sobre el impacto de la lectura y sobre el gusto. En las valoraciones calificativas de la novela, los adjetivos empleados son siempre positivos y expresados con elecciones léxicas previsibles (interesante, hermosa, linda), aunque en un caso se emplea “dulce pero no terrible”. El impacto se revela a partir de verbos de estado, causativos, que implican transformación: atrapar, cautivar, atraer, recapacitar, provocar, impactar utilizados con sentido positivo, lo que nos hace pensar que las novelas elegidas pueden haber sido buenas para el grupo. Cierta frecuencia de los verbos “atrapar” y “cautivar” nos remite a ese valor de la lectura como experiencia, donde uno es tomado, apresado, retenido por el mundo del texto. En cuanto a las expresiones sobre el gusto personal, resultan muy variadas, con mayor libertad: se habla tanto de la novela como del personaje, el lenguaje, el final, los diálogos. La lectura global de estas respuestas da

cuenta de que las novelas elegidas generaron un fuerte interés y agrado en estos lectores.

Manifiestan además los cambios vividos en el proceso de la lectura y el desafío que impone esta actividad: hablan del pasar del aburrimiento inicial al interés, de un tipo de comprensión a otro, de una expectativa a una experiencia diferente. En algunos casos, cambios que los llevan a recomendar a otros la lectura de determinadas novelas.

La consigna del segundo foro fue:

En función de lo que han estudiado sobre literatura, narrativa y poesía, les pedimos que cada uno opine con libertad y con ideas personales sobre su género preferido: si es la poesía o si es la narrativa y dentro de esta, si prefieren la novela o el cuento. Siempre con la necesaria fundamentación.

Del análisis de este foro se desprende que el 59 % prefiere la narrativa, el 33 % prefiere la poesía y sólo un 1% responde que los géneros le resultan indistintos. En general, estas respuestas también dan cuenta de enunciados sobre valoraciones que incluyen el gusto, el impacto de la lectura y algunas relativas a las características del género.

En el caso de los que prefieren la novela, las valoraciones sobre el gusto hacen hincapié en dos características de la narratividad respecto de la poesía: una mayor relación con lo concreto y el valor del desenlace. Con relación al impacto que les genera este tipo de lectura, se valen de verbos de estado y causativos tales como: “experimenté” (enojo, pena, alegría), “me provoca placer”, “me atrapa el género”, “encuentro esa sensación de” (refinamiento, pureza), “me encanta”, “me distrae”. Se infiere claramente que la lectura de la novela les ha generado gran interés e incluso, en algunos casos, una experiencia de iniciación en la lectura del género.

En cuanto al cuento, las expresiones sobre el gusto están en concordancia con algunas de sus características, claramente opuestas a las de la novela: “me gusta leer de un tirón”, “me gusta el lenguaje medido”, “no me gustan los diálogos largos”, “posee poca descripción”. El impacto que les genera la lectura de cuentos está expresado con frases como: “suele producir placer con más rapidez y contundencia que la novela”, “me llama la atención la manera particular que tienen algunos autores de contar”, “elegí el tema ‘qué es el cuento’ para escribir la monografía y la investigación me llevó a leer”.

Por último, los que prefieren la poesía refieren a un tipo de impacto relacionado con el encuentro con uno mismo, la catarsis, el placer (“me permite descargar”, “encuentro placer”, “me transporta”, “me asombra”, “me produce satisfacción”). Varios valoran la figura del poeta como un escritor que domina la palabra y tiene un modo particular de usarla. Los adjetivos más frecuentes para valorizar el género son “encantador”, “alucinante”, “demasiado personal”. Sólo un alumno se vale del sustantivo “desazón” para expresar lo que le produce la poesía, quien subraya que, a pesar de eso, lee poesía.

La consigna del tercer foro fue:

“¿La lectura de una novela y la percepción de una película te impactan en forma diferente? ¿Por qué?”

Todos los alumnos sostienen que la novela y la película impactan de manera diferente y utilizan dos formas de expresar el impacto: por un lado, la diferencia entre el acto de leer y el acto de ver, y por otro lado, el impacto de los géneros novela y film como dos maneras de narrar. Entre estas dos dicotomías aparecen las preferencias. Respecto de la primera, leer y ver, sostienen que la lectura despierta la imaginación y da más libertad, en cambio, ver un film sobre una novela suele provocar desilusión y delata los condicionamientos que surgen desde el modo de producción y las estrategias fílmicas. En cuanto a los géneros en sí, novela y film, rescatan la estructura temporal de la novela y que su materia esté centrada en la palabra; en el caso del film, consideran que se valora lo espacial por las puestas en escena. La mayoría sostiene que prefiere leer la novela primero y luego ver la película.

Este es el foro donde más se puso en cruce la teoría aprendida y la experiencia personal.

Los tres foros fueron creados para que los alumnos compartieran sus emociones e ideas y reflexionaran sobre los comentarios de los demás. En realidad, se emplearon parcialmente para el fin con que fueron creados porque lo hicieron casi a la manera de un mensaje de texto, al que no volvieron para ampliar o rectificar o polemizar con otros participantes. Es necesario señalar en este sentido que nuestra introducción a los foros explicaba la temática de intervención pero no daba indicaciones acerca de cómo utilizarlos, y esto se ha corregido para el presente cursado. Hubo, entonces, varios autores y varios temas pero faltaron las respuestas de los pares y a los pares.

En este sentido, podemos valorar solo las participaciones individuales y retomamos la idea de Elena Barberà (2006) acerca de que los foros nos proporcionan “evidencias/ muestras” que forman el *portfolio* que aportan los estudiantes.

Conclusiones

Finalmente, ¿qué ha significado incluir la literatura en este grupo de primer año? En principio, ha significado una mejora en la conexión de los alumnos con los contenidos de nuestra asignatura, una mayor capacidad para diferenciar el mundo de la ciencia y de la literatura, sus convenciones y sus géneros discursivos, entendiendo las diferencias y reconociendo la importancia social de cada esfera discursiva. También una vinculación más comprometida con la producción de los géneros académicos y una relación menos traumática con la lectura y la escritura, dado que al momento de establecer las diferencias entre leer ciencia y leer literatura, entre producir textos académicos y textos creativos o literarios, las respuestas fueron claras y ricas en contenido.

Por otro lado, ha creado una apertura para que se relacionen más abierta y conscientemente con las palabras, lo que, suponemos, ayudará a la construcción de sus propias voces, ni tan ligadas a la reproducción discursiva ni tan inconscientemente transgresoras.

De ello inferimos que la inclusión de la literatura ha sido beneficiosa para la formación de un sujeto lector y escritor de textos académicos. Asimismo, estimamos que el uso de una herramienta informática como el foro, más ajustado a los fines interactivos, puede influir favorablemente en la actividad de los grupos de alumnos y en las particularidades de cada dictado.

Bibliografía

- Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba. Cap. 3
- Bajtín, Mijail. (1998) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Barberá, Elena; Bautista, Guillermo; Espasa, Anna; Guasch, Teresa (2006). «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red». En: Antoni Badía (coord.). "Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior" [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
ISSN 1698-580X. Consulta: 10 de marzo.
- Barthes, Roland. (2004) *El placer del texto y Lección inaugural*. (Trad. Nicolás Rosa y Oscar Terán). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bordelois, Ivonne. (2005) *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eco, Umberto. (1987) "El Lector Modelo" en *Lector in fabula*. Barcelona: Ed. Lumen. Cap. 3
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas. Edu/causa.
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila.
- Suárez, Patricia. (2005) *La escritura literaria. Cómo y qué leer para escribir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Todorov, Tzvetan. (1991) "El origen de los géneros" (cap.3). En *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Luceli Patiño Garzón
Universidad de Ibagué
luceli.patino@unibague.edu.co

Introducción

Especialmente en América Latina, junto al propósito de la enseñanza de la escritura a los estudiantes, está implícita la idea de formar a los profesores. Así, surge la formación en servicio como una respuesta a la necesidad de contar con docentes capacitados, idóneos para tal fin. El enfoque de la formación del maestro se orienta, en gran medida, a que este enseñe a escribir y, en menor grado, a que este se forme como escritor y, en consecuencia que revise y ajuste su práctica docente en aras de la enseñanza.

Ahora bien, la fuerte irrupción de los planteamientos constructivistas y sociolingüísticos que apoyan la idea del contexto como generador de posibilidades de aprendizaje, así como aquella orientación que define el texto en tanto unidad central de la escritura como proceso y asunto de producción textual, ha permitido desarrollar trabajos de investigación que recuperan el sentido de la composición escrita como medio y fin de la educación y la formación. Este norte es materializado en y por las investigaciones de organizaciones como la Unesco (1996), el Programa de diseño y gestión de políticas públicas de lectura en América Latina y el Caribe, Cerlalc, (2006) los proyectos institucionales y regionales de la Red Latinoamericana de Lenguaje con sedes en diferentes países, los proyectos de los Ministerios de Educación y del Icfes, de proyectos personales, etc. En ese sentido, la tarea de alfabetización académica se consolida como un esfuerzo cooperativo a nivel regional, nacional e internacional, alrededor del conocimiento y la comunicación en la escuela y el mundo académico.

Los siguientes son algunos de los trabajos que muestran esta tendencia: Atención y capacitación al maestro en torno al trabajo con la lectura y la escritura, 2001, Argentina; Capacitación en didáctica de la lectura y la escritura con docentes de escuelas rurales multigrado, inspectores de enseñanza y estudiantes avanzados de magisterio, 2002, Argentina; Hacia una comunidad de estudio de la escritura, 2002 – 2006, Argentina; Propuesta para la actualización permanente de maestros en formación y en ejercicio, Universidad del Valle, 2001, Colombia.

Estas experiencias dejan claro que la escritura se asume hoy como un proceso complejo, que tiene relación directa con los modos, los sujetos y los contextos escolares de estudio y de aproximación al conocimiento. Sin embargo, cabe anotar que una de esas instancias, la de los sujetos del proceso educativo desde la enseñanza, es decir, aquella que se refiere a la formación magisterial, está dirigida casi exclusivamente a la población docente que se prepara o ejerce en el nivel básico, medio y especial. Lo anterior sugiere un trabajo parcial de la formación en escritura que, además, desconoce o excluye las necesidades instruccionales y formativas de otros niveles de la educación, entre ellos, el universitario. Entonces,

si se ha definido que la escritura debe ser parte de y trabajarse en todo el ámbito escolar, la universidad debe estar realmente incluida.

Fundamentos teóricos

Taller buscaba motivar e involucrar a los docentes universitarios en la construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, competencias, afectos y actitudes relacionadas con la escritura académica como actividad importante para su desarrollo profesional y profesoral. Se pretendía mover la atención de la enseñanza al aprendizaje y propiciar que, eventualmente, el docente incorporara la escritura a su enseñanza en el aula y motivara el aprendizaje en sus estudiantes. El trabajo se basó en la propuesta de Vigotsky (1968) de la “zona de desarrollo próximo” y el “método de formación por etapas” de Galperin (1987) que, a su vez, operacionaliza la “teoría de la actividad” del psicólogo ruso A.N. Leontiev (1981).

Vigotski desplegó gran parte de su tarea investigativa alrededor de la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia. Desarrolló en su trabajo el concepto de la zona de desarrollo próximo, ZDP, (1968) que considera que la actividad que se realiza con el apoyo de una persona más experta conduce a que, en el futuro, el menos experto se desenvuelva con mayor autonomía; esto significa que la dinámica entre aprendizaje y desarrollo se logra a través del apoyo de alguien.

Lo anterior conduce a pensar que la persona que asuma la posición de apoyar a un aprendiz, en este caso el docente universitario, debe contar con ciertos conocimientos y haber desarrollado determinadas estrategias, que le conduzcan, entre otras posibilidades, a considerar los procesos intra e interpsicológicos de un aprendiz en su análisis sobre las posibilidades de aprendizaje de un estudiante. Debe, también, tomar conciencia de los procesos de interiorización de la información con el ánimo de que el estudiante aprenda y se apropie de su cultura. Son estos, procesos que implican una toma de conciencia por parte del estudiante sobre la complejidad de su aprendizaje.

Conlleva también a considerar las bondades del trabajo en equipo como propiciador del aprendizaje colaborativo y estrategia de trabajo, por su posibilidad de ajustarse al nivel de competencia y los progresos del aprendiz; este ejercicio debe ser temporal y disminuir paulatinamente en la medida en que el aprendiz gane autonomía, independencia y control sobre su aprendizaje.

Por otro lado, a partir de la “teoría de la actividad” de Leontiev, Galperin (1978) considera que la enseñanza requiere de una actividad orientadora, mental e ideal, que se inicia con ejercicios materiales y prácticas que conducen gradualmente a un proceso de internalización, concepto que también se relaciona con la formación sistemática de las acciones mentales y los conceptos, propuesto por Vigotski (1968).

Se considera con Galperin que las acciones son procesos subordinados a fines conscientes e intencionales. A partir de una *base orientadora de la acción*, es decir, de un esquema mental que guíe la acción del estudiante, y un ejercicio conectado a

la práctica, Galperin propone una formación sistemática de actividades que se inician en lo material y práctico; luego se transfieren a lo oral, al habla internalizada y, gradualmente, emergen hacia acciones mentales y la formación de conceptos. Esta propuesta parece ser bien interesante para el entorno colombiano, frente al rechazo aparente que se observa en las nuevas generaciones alrededor de la teoría y el lenguaje de los conceptos. La tarea del docente, entonces, se dirige a orientar y acompañar el aprendizaje del estudiante hasta que él pueda aprender en forma independiente.

Aspectos metodológicos

Para este estudio se aplicaron elementos de la investigación acción acompañada de técnicas de descripción y análisis, que permitieron registrar los avances y dificultades en la sistematización del taller de escritura. También, se combinó la perspectiva etnográfica en la que predominó un proceso reflexivo permanente por parte de las investigadoras en la elaboración teórica, el diseño de la investigación y la recolección de la información, a través de registros de observación y entrevista.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 100 profesores en calidad de estudiantes del diplomado en docencia universitaria que se desarrolló entre el 2005 al 2010 en la Universidad de Ibagué, Coruniversitaria. Ellos son docentes de distintas disciplinas: Ingenierías, Derecho, Arquitectura, Humanidades, Psicología y Ciencias Económicas.

La información se recabó a través de diferentes formas de recolección como una entrevista semiestructurada y grupos de discusión para indagar sobre las formas de asumir la escritura, la autoevaluación y el seguimiento tutorado en la producción de cada docente, para registrar y sistematizar el taller de escritura.

La propuesta de intervención: El Taller de Escritura

El Taller de Escritura representa el espacio, la estrategia ideal de registro, sistematización, reflexión, conceptualización y producción disciplinar y social que aporta elementos para la práctica pedagógica y la teoría educativa. Sigue una dinámica de formación periódica y constante que se apoya en el trabajo de grupo y en la tarea individual asesorada. El primero, aborda el ejercicio de escritura desde el reconocimiento textual y discursivo, por ello, insiste en la planeación, elaboración y revisión de textos desde el punto de vista del autor como una estrategia de aproximación inicial, en la ubicación de la intención, el tono y el auditorio para el cual se escribió, la situación social del texto y, los efectos y respuestas posibles del y frente al escrito. Talleres como Reconocimiento de la frase temática, Unidad textual: Macroestructura, Conectores, Organización superestructural, Desarrollo expositivo/argumental y Proceso de argumentación posibilitan el reconocimiento de la producción como una actividad académica posible, intencional, regulada y estratégica.

En consecuencia, el taller brinda un acompañamiento pedagógico-formativo y un asesoramiento a nivel de producción lingüístico-textual, es decir, escritural al

docente universitario. La idea es que no sólo adquiriera habilidades y estrategias para la composición, sino también, la conciencia propia del docente intelectual, productor de conocimiento, en la medida en que asume la supervisión y la regulación de su proceso de producción y de enseñanza así como de su propio aprendizaje.

Análisis y resultados

Al partir de la práctica para, luego, teorizar sobre el ejercicio, se buscaba construir un soporte para la formación de los docentes en el proceso de escritura y un ejercicio intencionado para que el docente volviera hacia el proceso, lo reconstruyera y, gradualmente, tomara conciencia sobre la actividad. Con esta relación consciente entre teoría y práctica se pretendía abrir una posibilidad para el profesor que, no solo se forma en la reflexión sobre aspectos importantes del proceso escritural, sino que puede aplicar este ejercicio en el aula, con sus estudiantes.

El primer punto de análisis se relacionó con el contenido de las actividades que conformaron el Taller. Cada una elaborada con propósitos específicos, los ejercicios profundizaban en los conceptos previstos, que eran los siguientes: frase temática, plan de escritura, los conceptos de oración, párrafo, texto, ensayo, conectores, argumentación, intención, contexto y tono del texto. Se comenzó con talleres de *reconocimiento* para luego avanzar a los de *producción*. Se trabajó con las siguientes categorías: planificación, metodología, relación entre teoría y práctica y evaluación.

La planificación incluía una justificación sobre el propósito de los talleres. Se presentó a los docentes como una de las estrategias orientadoras de la vinculación de la lectura y la escritura al ejercicio docente, e hizo énfasis en la intención del autor, como elemento importante en la escritura.

El elemento metodológico más importante en el taller fue el acompañamiento de la lectura. Se utilizaron textos expositivo-argumentativos que, si bien eran de corte periodístico, se tuvo el cuidado de escogerlos con características comunes a los académicos, y escritos por personas reconocidas en el país por la calidad de sus escritos. Se buscaba analizar cada texto en una sola sesión y este tipo de textos presentaba una oportunidad de cumplir los propósitos definidos, en una sesión de dos horas.

La metodología participativa que se utilizó ayudó a determinar las dificultades, hallazgos, dudas y preocupaciones. Esta estrategia colaboró para que los docentes tomaran confianza en sus ideas; permitió intercambiar ideas para completar argumentos; facilitó la creación en el aula de un ambiente de colaboración, respeto y comprensión de las ideas de los demás; contribuyó a que los docentes comprendieran la diferencia entre responder por las ideas del autor en un texto y debatirlas como parte del proceso de asumir una posición y expresar ideas propias. En algunos casos, el taller demandaba claridad sobre las ideas del escritor; en otras, una interpretación y una posición del estudiante.

También, se analizó la importancia del trabajo colaborativo complementado con la

actividad individual, puesto que esta evalúa el progreso en la tarea de escritura. A manera de cierre de cada sesión, se definió dejar unos diez minutos para que los docentes reflexionaran sobre la experiencia, el proceso escritural y su propio aprendizaje.

La evaluación del taller giró alrededor de la elaboración conceptual en cuanto a las habilidades de analizar, sintetizar y argumentar, y la participación sistemática en las actividades del aula. Se ubicó desde una perspectiva amplia y permanente, en forma oral y escrita, con textos escritos y ejercicios grupales sobre las dificultades más recurrentes. Así, los docentes escuchaban, de nuevo, las explicaciones del tallerista, comprendían su error y lo corregían. Los docentes pudieron autorregularse y conocer las dificultades de los demás que, en muchos casos, eran las de ellos mismos.

Resultados

En relación con los resultados del taller, a nivel teórico se constató que los docentes asimilaron algunas de las bases que se les presentaron como importantes, por ejemplo, en aspectos relacionados con la planeación de la argumentación y la revisión de los textos, que contribuyeron a que tomaran conciencia de la complejidad del proceso. También pareció haber quedado clara la importancia del trabajo colaborativo. Tomaron conciencia de la importancia de expresarse con un lenguaje conceptual y comprendieron su utilidad en el aula, pero no avanzaron en la propuesta sobre una manera de aplicarla ni ofrecieron mayores estrategias o pidieron orientación sobre cómo hacerlo.

Se entendió la importancia de desarrollar una actitud propicia hacia unas estrategias que les facilitaran el aprendizaje y advirtieron que el papel de la planeación es importante y necesario; la escritura es un proceso que se puede aprender, porque responde a un ejercicio sistemático de planeación y organización que ellos pueden desarrollar. Comprendieron el concepto de organización del pensamiento que hay detrás de la escritura de textos académicos y con el cual se manejó el taller.

A pesar de que los docentes reconocieron la importancia de la planeación en el proceso de escritura, se encontró resistencia para efectuar el ejercicio, en gran parte debido a una dificultad de orden actitudinal en relación con la poca disponibilidad de tiempo para dedicarse a planear un artículo y a la idea de estar perdiendo el tiempo en planear. Lo mismo sucedió en cuanto al ejercicio de formular una frase temática que aclarara para el lector, el mensaje que el escritor estaba tratando de presentar.

Los docentes, en general, consideraron que la metodología fue apropiada, en cuanto era participativa, desarrollaba habilidades e incluía práctica permanente, aunque algunos interpretaron esta estrategia como una actividad repetitiva. Para otros, faltó exigencia, en el sentido de que no era de obligatorio cumplimiento presentar producción intelectual como actividad final del Taller. Es posible que no se les hubiera hecho énfasis suficiente en una condición clara para los investigadores: Solo escribe con éxito quien está motivado para hacerlo. Los

ejercicios que se desarrollan a partir de conductas obligadas no siempre producen buenos resultados.

En cuanto a la corrección, las respuestas de los docentes participantes mostraron que asimilaron a nivel teórico las implicaciones del proceso.

También parece haber quedado claro que la revisión es una tarea que involucra apoyo de parte de otros lectores. Pero, de nuevo, predominó la idea de esta como una acción instrumental, relacionada con la revisión gramatical.

El ejercicio de revisión como un proceso de formación en una mirada más cualitativa de los textos, pensamos que tuvo resultados modestos en cuanto a la habilidad de los participantes para tomar distancia, analizar sus propios escritos y los de los compañeros. Sin embargo, y si queremos ser fieles a las ideas de la escritura como un proceso lento y reflexivo, los resultados fueron buenos, en cuanto hubo una toma de conciencia, un despertar sobre la importancia del proceso. Además, algunos de los participantes no escribieron, precisamente por pensar en la complejidad del proceso.

Un subproducto importante del taller fue el que los docentes hubieran aprendido a leer con mayor conciencia y comprensión. Si bien no fue un logro generalizado, de acuerdo con la evaluación, sí fue importante, si consideramos que la escritura es un proceso individualizado, que requiere de atención personalizada de los docentes que van a su propio ritmo y aprenden según sus intereses y experiencia previa.

Además de la falta de tiempo, a la que aludieron los docentes en forma recurrente como una de sus mayores dificultades, se presentaron problemas por un desconocimiento lingüístico y gramatical generalizado, como en el caso de la concordancia, el uso de tiempos verbales, ortografía, acentuación y uso de mayúsculas, las partes de la oración, la escritura de oraciones en párrafos y no, por frases sueltas, porque el concepto de párrafo tampoco era claro para muchos participantes. Tal vez a estos vacíos se haya debido la dificultad que presentaron para argumentar y desarrollar sus argumentos por escrito. Escribir mediante el uso de frases cortas también constituyó una dificultad, posiblemente, por la tendencia nuestra, colombiana, de unir oraciones tras oraciones mediante el uso de gerundios.

Una dificultad clara fue la de que los docentes comprendieran la importancia de utilizar la escritura en sus clases. Algunos reconocen esta estrategia metodológica en el aula a nivel teórico pero no intentaron utilizarla en sus clases. Parece que hubo una dificultad en que los docentes comprendieran que los ejercicios escritos se pueden aplicar en cualquier área del saber.

La argumentación fue una debilidad del ejercicio porque, si bien, en general, tenían claras las ideas gruesas con las cuales pretendían orientar su artículo, los argumentos que iban a utilizar no estaban definidos, como tampoco lo estaban las fuentes que tenían la intención de consultar. No fue fácil lograr que los docentes aclararan los argumentos con los cuales iban a desarrollar sus ideas y los registraran en la planeación del texto.

No se lograron mayores avances en conseguir que la preocupación del docente a la hora de revisar el texto fuera más allá de la forma lingüística para pensar en la relación de esta con el contenido, la forma de argumentar, el orden de las ideas, la intención comunicativa. Así, el dominio del ejercicio de producción desde la corrección se perfiló como consciente pero parcial. Además, aunque se le reconoce como parte del proceso de producción, la corrección no se percibe como un paso de agradable desarrollo para la mayoría.

Cumplir la tarea de terminar un texto con una sugerencia o postura personal sobre un tema no fue fácil frente a la dificultad de algunos docentes para expresar y sustentar ideas propias. Tampoco fue factible para un profesor en nuestro medio, adoptar la escritura como ejercicio, por las implicaciones que conlleva en cuando a lecturas, disciplina, trabajo riguroso y sistemático.

Conclusiones

El taller de escritura como elemento en la formación de los docentes reportó beneficios en el sentido de que permitió reconocer las dificultades de los docentes para asumir la escritura académica. A partir de ello se pudieron promover ejercicios de creación de conciencia sobre la acción de escribir y las implicaciones que ello conlleva.

Una de las dificultades más notorias en el taller de escritura fue la de reconocer que la escritura, no es solo un problema técnico de forma, redacción, y revisión gramatical y ortográfica sino un proceso de organización de pensamiento. Cuando los profesores avanzan en esta comprensión aceptan la elaboración de borradores y solicitan más apoyo en la corrección de los textos.

También se identificó como una gran dificultad para la escritura de textos expositivos la falta de delimitación del tema, la falta de planeación y los recursos para argumentar sus ideas en un contexto específico. Se orientó a los docentes para crear conciencia sobre la importancia de la planeación, lo cual ayudó a disminuir la tensión entre el qué escribir y el cómo.

Por otro lado, el acompañamiento a la tarea de escribir permitió identificar avances y dificultades en el proceso escritor y ofrecer, de esta manera, un acompañamiento desde las dificultades personales. En muchos casos, esta ayuda permitió superar los problemas de angustia o de resistencia, para enfrentarse a una actividad tan compleja que requiere de trabajo sistemático y reflexivo.

Para las investigadoras fue un avance reconocer la parte afectiva de la escritura y su relación con la motivación, los profesores quieren escribir textos sobre la materia que enseñan, sobre su experiencia, y para organizar el conocimiento que enseñan. Es decir que cuando el docente incorpora la escritura a su quehacer, esta cobra sentido y significado y se vuelve un ejercicio motivante y gratificante.

El acompañamiento grupal al proceso escritural sirvió para la realimentación constante. De esta manera, se realizó la revisión de textos en un ambiente de aprendizaje colectivo para encontrar las dificultades y poder resolver los problemas de argumentación, lo cual incentivó la aceptación de las dificultades y la

comprensión de la complejidad del proceso escritural.

El taller brindó un acompañamiento pedagógico-formativo y un asesoramiento a nivel de producción lingüístico-textual al docente universitario. Generó unas estrategias como el reconocimiento de texto, la vinculación de lo oral y lo escrito, el trabajo cooperativo, la corrección en grupo y el acompañamiento individual. Con ello se logró que el profesor no solo adquiriera habilidades y estrategias para la composición sino también, la conciencia propia del docente intelectual, productor de conocimiento en la medida en que asume la supervisión y la regulación de su proceso de producción, así como de su propio aprendizaje.

El taller estaba definido en cuanto a generar condiciones para interpretar, vivenciar y apropiar una experiencia personal y colectiva sobre el proceso escritural. Por ello, el ordenamiento del taller respondió a una planificación explícita de secuencias orientadas a detectar las dificultades y a proponer unas estrategias, para asesorar el proceso escritural. Sin embargo, en varios momentos se hizo necesario hacer ajustes ante las necesidades, para brindar un acompañamiento real de acuerdo con las dificultades.

Esta propuesta de formación promueve la adquisición y desarrollo de competencias escritoras, pedagógicas y de indagación en el docente o, por lo menos, el interés por iniciar el proceso. Esta le exige reconocerse como intelectual y producir, en la medida de sus posibilidades académicas y de autorregulación, que deben mejorar paulatinamente, así como optimizar el ejercicio docente como praxis y fuente de exploración y resignificación pedagógica.

Bibliografía

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Rev. Infancia y aprendizaje* 58:43-64.
- Carlino, P. (2003) *Hacerse cargo de la lectura y la escritura universitaria en las Ciencias Sociales y Humanas*. Ponencia presentada en las jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján.
- Casanny, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Anagrama.
- Ferreiro, E y Teberosky, (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L y Hayes, J. (1994). *La teoría de la redacción como proceso. Cognitivo*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- Galperin P. Y. (1987) "Los tipos fundamentales de aprendizaje". En *Selección de lecturas de psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso.
- _____. (1987). "Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales". En *Selección de lecturas de psicología pedagógica Cepes*. Ciudad de la Habana.
- Goodman, Y. (1991). Comp. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kaufman, A. M. (1998). *La lecto – escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Leontiev. A(1981). *The problem of activity, consciousness, and personality*,

- Englewood cliffs*. N.J.. Prentice Hall
- Luria, A. (1976) *Cognitive development*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Ministerio de Educacion Nacional, MEN, (1998) *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de cultura económica.
- Patiño, L. y Castaño, L (2001). *El profesor universitario entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Icfes
- Unesco. (1996). "La formación del personal docente en un mundo en transformación". En *Perspectivas*. Vol. XXVI, No3, Francia.
- Vigotsky l.s. (1991). *Historia de la funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: editorial científico técnico.
- _____ (1968) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editora Revolucionaria

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UNIVERSIDADES Y PROFESORADOS. RELEVAMIENTO DE ALGUNOS ASPECTOS Y REFLEXIÓN GLOBAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA

Antonio Carlos Cámpora

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

carloscamp@argentina.com

Introducción

Es obvio que la lectura y la escritura ocupan un lugar central a lo largo de toda la escolaridad, desde los inicios de la escuela primaria hasta la culminación de los estudios superiores. Son numerosos, por cierto, los trabajos dedicados a analizar las características que adquieren tanto la lectura como la escritura en los diferentes niveles educativos, así como las propuestas de trabajo para cada uno de ellos. Sin embargo, a pesar de detallados estudios y renovadas propuestas pedagógicas, los resultados no son siempre satisfactorios.

Si bien la presente ponencia centra su atención en la comprensión y producción de textos en el nivel superior, trata de no enfocarlo de forma aislada sino de hacerlo desde una mirada más global. En este sentido, en esta ponencia se intentará realizar un examen doble. Por una parte, se tratará de efectuar un breve relevamiento de las propuestas concretas de trabajo que se vienen desarrollando en distintas instituciones. Para ello, se tomarán en cuenta materiales utilizados en distintas universidades y profesorados, así como textos dedicados a analizar la temática en cuestión. Por otra parte, se considerarán algunos de los aspectos que presentan la lectura y la escritura en el nivel superior y se tratará de reflexionar sobre la relación que con ellos mantiene lo trabajado en los otros niveles educativos. Y es precisamente sobre este último aspecto que el presente trabajo trata de llamar la atención, ya que es una cuestión que muy pocas veces es tenida suficientemente en cuenta.

Relevamiento de propuestas

El trabajo con la lectura y la escritura en el nivel superior suele desarrollarse en forma de cursos introductorios o en el primer año de las carreras. Estos cursos, organizados en forma de talleres, se vienen implementando desde ya hace un tiempo en diversas instituciones y se fundamentan en diversos conceptos ofrecidos por distintas corrientes lingüísticas.

Uno de los conceptos que se utiliza es el de secuencia textual, basado en la tipología textual de carácter secuencial del lingüista contemporáneo Jean Michel Adam (1991). Según este autor, cuando se lee o se escribe, se produce una actualización o recreación de modos de encadenamiento prototípico de proposiciones y este encadenamiento da como resultado secuencias de diversas

clases: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, dialogal. Cabe señalar que si bien al abordar las secuencias textuales se hace una sumaria caracterización de todas sus clases, en verdad las que se trabajan con detalle son dos, la explicativa y la argumentativa, ya que éstas son las predominantes en los géneros académicos que los estudiantes del nivel superior deben dominar.

Otro de los conceptos que sirven de base para el trabajo en el nivel superior es el de género discursivo. Esta conocida noción es tomada de Mijail Bajtín (1997), quien identifica una regularidad en la utilización del lenguaje, al considerar que éste no es azaroso, sino que está pautado por la esfera de la actividad humana con la cual se vincula. Y precisamente, estas distintas esferas de la actividad humana producen enunciados relativamente estables que son los géneros discursivos. Por otro lado, los elementos constitutivos de los géneros son el tema, la estructura y el estilo y esto obliga al que lo utiliza a restricciones de carácter temático, estructural y estilístico. Por eso, esta noción debe ser tenida en cuenta por los estudiantes ya que los textos que ellos leen y escriben pertenecen a un grupo de géneros específicos, los géneros académicos, que tienen unas características propias que deben considerarse a la hora de comprender y producir textos.

También es de utilidad en lo referente a la lectura en el nivel superior, el trabajo con los paratextos. En un conocido trabajo que aborda precisamente esta temática, Maite Alvarado (1994) señala que el paratexto funciona como disparador de las operaciones de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información que permiten al lector realizar hipótesis sobre el texto. La importancia de trabajar con los paratextos se basa en que un adecuado manejo de éstos facilitará la lectura requerida en los estudios superiores.

Además, otros conceptos son tomados de la corriente francesa de la Teoría de la Enunciación. En efecto, las reflexiones inaugurales de E. Benveniste y los aportes posteriores de autores como C. Kerbrat-Orecchioni y D. Maingueneau han tenido también influencia en el contexto local. Es así, como por ejemplo se señala en uno de los manuales dedicados a esta temática (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2000), que se trata de aclarar que el enunciador y el enunciatario no son sujetos reales y empíricos, sino productos de la puesta en escena discursiva.

Por último, otra de las nociones trabajadas es el de enunciados referidos, es decir, las diversas posibilidades de aparición de un discurso en otro. Con respecto a esto, existen por supuesto dos formas clásicas de relación entre un texto citante y otro citado: estilo directo y estilo indirecto. Y las diversas formas en que puede introducirse un texto en otro, ya sea mediante verbos o formas no verbales, permiten manifestar muy diferentes matices. Al respecto, como se aclara en otro de los manuales (Adelstein y otros, 2004), debe tenerse en cuenta que los verbos introductores no sólo cumplen la función de introducir la voz del otro, sino también la de evaluarla, y reconocer estos diversos matices es una tarea importante a cumplir por los estudiantes.

Por otra parte, existe desde hace menos años otro enfoque sobre la lectura y la escritura en el nivel superior. En efecto, si los talleres a los que se hizo mención hasta aquí tienen una base de tipo lingüística, hay una visión alternativa desde una perspectiva vinculada a la psicología educacional. Esta visión es la que fundamentalmente ha venido desarrollando Paula Carlino (2003; 2005) y está

basada en experiencias desarrolladas en los Estados Unidos, Inglaterra y Australia, con aportes de la propia autora. Desde esta perspectiva, se piensa que la labor con la lectura y la escritura en el nivel superior no debe ser obra de talleres separados, sino más bien que tiene que ser asumida por todos los docentes de las diversas materias. La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada asignatura. Se debe leer y escribir textos específicos en el marco de cada materia y son los docentes de cada una de ellas los expertos, los mejor capacitados para guiar a sus estudiantes en esta tarea. Es así que el análisis y la producción de textos debe ser un emprendimiento colectivo a lo largo y lo ancho de los estudios superiores.

Reflexión global sobre la problemática

Desarrollados sucintamente los aspectos que se trabajan en los talleres de lectura y escritura en el nivel superior, así como una visión en parte alternativa y en parte complementaria a ellos que señala la importancia de trabajarlas en cada asignatura, pueden hacerse un par de breves comentarios sobre la comprensión y la producción de textos para luego reflexionar sobre éstas, pero desde una perspectiva general de todo el sistema educativo.

En primer lugar, al considerar las características propias de la lectura en universidades y profesorados, conviene tener en cuenta uno de los problemas más frecuentes que se les presentan a los estudiantes cuando inician estos estudios, debido al tipo de lectura solicitado. Como bien se señala en uno de los manuales ya citados (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2000), se espera que la lectura del alumno del nivel superior sea crítica y reflexiva, y que éste sea capaz de comparar diversos textos referidos a una misma temática, pudiendo complementar y confrontar informaciones y posturas diversas. Y, por supuesto, esto representa una dificultad para el estudiante pues no está acostumbrado a realizar operaciones de este tipo.

Por otro lado, la lectura en el nivel superior no debe considerarse aislada de la escritura. En efecto, en un capítulo diferente de esta misma obra, las autoras reflexionan sobre la íntima relación que tienen la lectura y la escritura en los estudios superiores, ya que los escritos que los alumnos deben producir, como parciales o monografías, tendrán que evidenciar una lectura profunda de los materiales utilizados.

Además, para interpretar adecuadamente la problemática de la comprensión y producción de textos resulta necesario recordar, aunque sea sumariamente, las concepciones actuales con respecto tanto a la lectura como a la escritura.

En este sentido, en cuanto a la lectura, como señala M. E. Dubois (1991), existe una marcada diferencia entre la perspectiva actual y la tradicional. En efecto, la autora señala que anteriormente se consideraba que el lector adoptaba un papel pasivo y que su misión era comprender, pero en el sentido de descifrar un contenido fijado en el texto. Frente a ello, las concepciones más actuales consideran que el lector tiene un papel activo, ya que existe una interacción entre los conocimientos previos que éste posee y la información que es aportada por el texto. Este relieve

que adquieren los saberes previos en la concepción actual del proceso de lectura es un factor muy importante a tener en cuenta, como se señalará más adelante.

Por otra parte, en cuanto a la escritura, las perspectivas actuales también tienen una visión procesual de la misma. En efecto, el modelo más difundido sobre ella, el de Flower y Hayes (1996), considera a la escritura como un proceso compuesto por subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión, los cuales tienen un carácter recursivo. Esta concepción, donde se considera que la escritura no se da en un solo y simple momento, sino que por el contrario abarca distintos momentos, tiene importantes implicaciones pedagógicas que serán examinadas a continuación.

Además, aunque en menor grado, también han tenido difusión las consideraciones de Scardamalia y Bereiter (1992), especialmente útiles para el nivel superior. Al respecto, sostienen que existen dos formas de redactar, que denominan “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En la primera de ellas sólo se expresa lo que se sabe sobre un tema, mientras que en la segunda quien escribe toma en cuenta la situación comunicativa dentro de la cual produce su texto, lo que lo obliga a considerar aspectos retóricos y semánticos. En este segundo modelo, el escritor, al adecuar el tema a su eventual lector, debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario.

Ahora bien, estas concepciones generales de la lectura y la escritura, en mayor o menor medida, teóricamente deberían guiar la labor educativa en los distintos niveles. Es decir, que deberían guiar un trabajo que se iniciaría en la escuela primaria, continuaría en la escuela secundaria y culminaría en el nivel superior. Sin embargo, por cierto, esto no siempre ocurre.

En lo que respecta a la lectura, no es frecuente que se realice un trabajo que teniendo en cuenta la importancia de los saberes previos en la construcción de significados trate de activar los mismos. Y esto no sólo es importante para el docente, quien debe hacerlo para tener un claro panorama de los conocimientos que poseen sus alumnos antes de encarar el trabajo con determinados textos, sino que también una labor previa sobre esos conocimientos es relevante para que los estudiantes logren adoptar el papel más activo posible en la lectura.

Además, la consideración del papel fundamental que juegan los conocimientos previos de los alumnos en su interacción con el texto invita a reflexionar sobre algunas de las dificultades observables en el nivel superior. En efecto, muchos de los problemas derivan de algo que podría denominarse una cierta falta de una “cultura general” o, en términos más técnicos, una competencia enciclopédica. Es decir, de un conocimiento amplio sobre diversos aspectos tanto del mundo natural como del social que, aunque fuese básico, daría una cierta base sobre la cual podrían construirse nuevos saberes. Por cierto, no se trata con esto de culpabilizar a la labor realizada en los otros niveles educativos, sino simplemente de tomar conciencia del problema.

Por otro lado, entre esos saberes previos, también cabría tener en cuenta que el léxico es otro factor que juega un importante papel en la comprensión lectora, ya que puede observarse que los estudiantes actualmente desconocen el significado

de muchas palabras que en otros momentos eran de uso común. Y, por cierto, aún es más observable la dificultad para apreciar los diferentes matices de las palabras.

También reflexiones similares pueden hacerse con respecto a la escritura. En efecto, la escritura concebida como un proceso complejo, recursivo, que implica distintos momentos exige una dedicación de mayor cantidad de tiempo a cada texto tanto por parte de los alumnos como de los docentes en todos los niveles educativos. Es decir, se debería dedicar un tiempo a la planificación de los escritos para luego recién pasar a la puesta en texto de los mismos. Finalmente se esperaría una revisión de los mismos que abarcaría no meramente el tener en cuenta la ortografía, sino especialmente otros aspectos como la coherencia general del texto, así como la adecuada utilización de los recursos cohesivos. Y, por supuesto, que se tuvieran siempre presentes el destinatario y el propósito del escrito.

Ahora bien, esta mirada general sobre el trabajo con la comprensión lectora y la producción textual a lo largo del sistema educativo permite ubicar mejor la problemática en el nivel superior, ya que de lo que se trata es de tener una mirada global y no meramente parcializada de los procesos estudiados, enfocados exclusivamente en este nivel. Y para ello, si bien se ha tratado de evitar citas textuales por razones de espacio, resulta ilustrativo un fragmento de un material referido a la escuela primaria. En efecto, en uno de los documentos de trabajo realizados en el ámbito de la Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que ha servido de base para aspectos del Diseño Curricular vigente en la jurisdicción, se señala que:

Lo esencial es redefinir la alfabetización inicial, y para ello (...) redefinirla equivale a concebirla como la vía de acceso a la cultura escrita, como proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional y supone ingresar en el mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad. (...) En efecto, también en primer grado es posible leer y escribir para cumplir propósitos definidos, centrar el trabajo en los textos, analizar críticamente lo leído, discutir diferentes interpretaciones y llegar a acuerdos, así como tomar en consideración el punto de vista del destinatario cuando se escribe, y revisar cuidadosamente los escritos producidos (G. C. B. A., Secretaría de Educación, 1995: 24)

Lo interesante de este fragmento es que se piensa que una misma concepción de lectura y escritura debe atravesar toda la escolaridad primaria, aun desde los tramos iniciales cuando en verdad recién los alumnos están adquiriendo el sistema notacional. Es decir, el trabajo con la alfabetización inicial no es interpretado como un mero ejercicio de desciframiento de un código, sino como la puerta de entrada a la cultura escrita. Es dable observar entonces que esta concepción, por supuesto con las debidas adaptaciones, no está muy alejada de la que debería guiar la labor en los otros niveles educativos.

Consideraciones finales

Sobre la base de todo lo anteriormente dicho, pueden hacerse algunas breves consideraciones. Por una parte, es muy valiosa la labor que se viene desarrollando

en los distintos ámbitos sobre las prácticas de comprensión y producción de textos en las casas de altos estudios. Tanto los aportes con base lingüística como los vinculados a la psicología educacional son muy productivos para que los estudiantes puedan desarrollar con menores dificultades sus estudios superiores.

Por otra parte, de acuerdo con lo que se ha venido considerando, se debería reflexionar sobre un aspecto central que no es tenido en cuenta: la falta de una unidad de criterio para el trabajo con la lectura y la escritura (fundamentado en las concepciones actuales sobre las mismas) a lo largo de los distintos niveles educativos. Entonces, debe pensarse seriamente cuántas de las dificultades que presentan los alumnos en el nivel superior se originan en la falta de un trabajo coherente y sostenido con la comprensión lectora y la producción textual a lo largo de toda la escolaridad. Esto de ninguna manera significa negar, como ya se ha señalado, la utilidad de las iniciativas que se vienen desarrollando en el nivel superior con respecto a la lectura y la escritura. En efecto, en este nivel se presentan dificultades específicas que, por supuesto, deben ser abordadas en el mismo. Sin embargo, desde una perspectiva global como la adoptada en esta ponencia, si se realizase un trabajo coherente a lo largo de toda la escolaridad, la labor a realizar en los estudios superiores, si bien con características propias, debería constituir el punto culminante de un trabajo riguroso, constante, progresivo, de complejidad creciente, desarrollado a través de todos los niveles educativos.

Bibliografía:

- Adam, J. M. (1991) *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adelstein, A. y otros (2004) *Lectoescritura para el Curso de Aprestamiento Universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alvarado, M. (1994) *Paratexto* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- y Yeannoteguy, A. (1999) *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (1997) "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bas, A. y otros (1999) *Escribir. Apuntes para una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2003) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas" en *Propuesta Educativa*, N° 26, p. 22-33.
- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G.E. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, C.B.C., U.B.A.
- Dubois, M.E. (1991) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 1*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. (1995) *Actualización Curricular, Lengua, Documento de trabajo N° 1*. Buenos Aires.

- Klein, I. (coord.), (2007) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- López Casanova, M. (coord.), (2009) *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Narvaja de Arnoux, E; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2000) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nogueira, S. (coord.) (2004) *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*. N° 58.
- Zerillo, A. y Bidiña, a. (coord.) (2009) *Seminario de Producción y Comprensión de Textos*. La Matanza: Universidad Nacional de La Matanza.

LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN ESTUDIANTES DE POSTGRADO SOBRE LA ESCRITURA

Luz Marina Martínez Peña
Universidad del Bosque, Bogotá
pecas20@yahoo.com

En el marco de la asignatura metodología de investigación del programa de formación postgradual, *Especialización en Docencia Universitaria* de la Universidad El Bosque, entidad universitaria de carácter privado, se desarrolló un pequeño módulo de 10 horas, a través del cual se buscaba fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes, en sus proyectos de investigación.

Con el propósito de recoger información sobre las concepciones y percepciones que los estudiantes del grupo seleccionado tenían sobre la escritura, se diseñó una conducta de entrada con cuatro preguntas. Las tres primeras preguntas abiertas, orientadas a recoger información sobre: 1) la concepción de escritura, 2) los tipos de textos conocidos y 3) el reconocimiento sobre el propio proceso escritural. En la cuarta pregunta se les ofreció una lista de diez dificultades escriturales más comunes, para que los estudiantes identificaran las propias, a saber:

- Síndrome de la página en blanco
- No saber por dónde empezar a escribir
- No encontrar el vocabulario apropiado
- No saber cómo conectar las ideas al interior de un párrafo
- No saber cómo conectar las ideas de un párrafo con las del siguiente párrafo
- Desconocer las reglas para el uso de los signos de puntuación
- Desconocer las reglas ortográficas
- Tener dificultad para realizar el cierre del párrafo
- Tener dificultades para desarrollar el tema de manera suficiente y pertinente
- Otra dificultad

La conducta de entrada se aplicó el primer día de clase. Se les solicitó la colaboración voluntaria para el registro de la información, la cual fue aceptada por todos los 13 estudiantes de la cohorte. Una vez finalizado el registro de sus respuestas, los estudiantes comentaron que se identificaron con la mayoría de las dificultades anotadas en este instrumento.

Se realizó un análisis estadístico simple, para determinar los porcentajes de respuesta en cada una de las cuatro preguntas. El análisis de esta conducta de entrada, permitió definir los lineamientos para orientar el módulo de escritura. A continuación se presentan los resultados obtenidos en ella y sus respectivos análisis y discusiones.

Presentación y discusión de resultados

Primera pregunta.

Es indudable la importancia de la escritura en el ámbito académico universitario, por ello la primera pregunta se dirigió a recoger la concepción que tenían los trece estudiantes sobre la escritura. El 46.4% de ellos coincidieron en definir la escritura como *“ plasmar ideas, pensamientos, opiniones conceptos, vivencias ”*; el 15,3% de estos, la definen como *“ un medio de comunicación ”*; el 7.7% del total, relaciona escritura con conocimiento: *“ un complejo de actividades sistemático que debe ser coherente, debe relacionar lo conocido con lo escrito ”*. Para el 7.7 % restante (un estudiante), la escritura se relaciona con el *“ generar representaciones que permiten informar la conducta privada al público ”*.

La mayoría de los estudiantes, definen la escritura por su uso, evidenciando una visión claramente instrumental, según Bereiter y Scardamalia y, Nistrand, (citados en Castelló, 1999), pues un alto porcentaje de ellos, la consideran como un vehículo del pensamiento, en tanto les permiten plasmas ideas y pensamientos.

Mientras que en las concepciones de una minoría, establece una interesante relación entre escritura y conocimiento, al responder que la *“ ...la escritura debe relacionar lo conocido con lo escrito ”*, concepción que se correlaciona con el planteamiento de Castelló (1999), sobre la escritura en contextos académicos, en donde la autora reconoce que ésta *“ es a la vez contenido de aprendizaje y vehículo de comunicación para otros contenidos de aprendizaje ”*. (p.199). Es decir que la escritura es medio y es mediación entre el conocimiento y el aprendizaje.

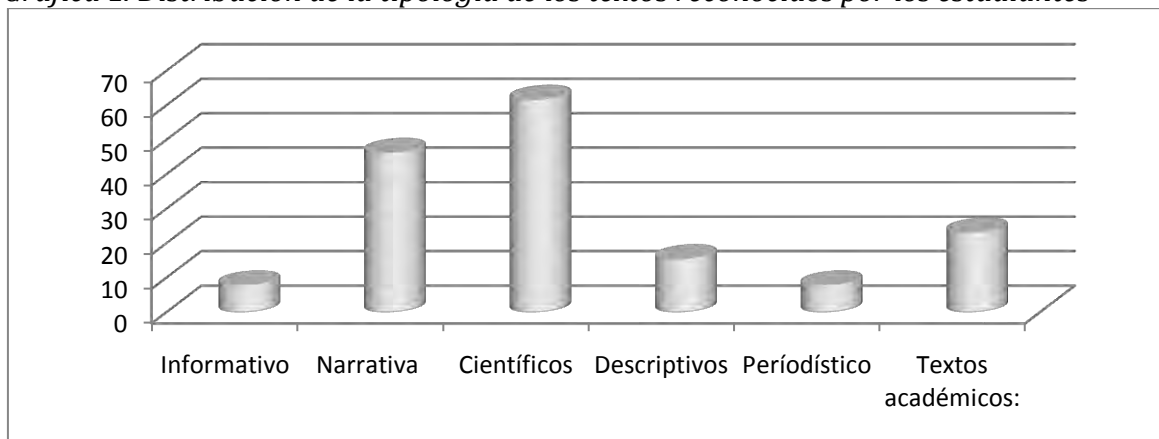
Para la mayoría de los estudiantes encuestados, la escritura tiene un valor instrumental, a pesar de que todos están inmersos, en mayor o menor medida en el mundo académico, en el cual, la escritura tiene un doble papel, pues además de ser una tarea de aprendizaje, también se constituye en un medio de socialización del conocimiento. Condición que exige, enseñar a los estudiantes la manera como se debe escribir sobre un tema específico, así como diferenciar entre el conocimiento académico y el conocimiento de la vida diaria (Kruse, 2003).

Desde la perspectiva de los profesores, condición que algunos de los estudiantes encuestados ya tienen o por lo menos los que aún no lo son, aspiran a serlo al finalizar este procesos formativo, la escritura tendría un gran valor, por cuanto, no sólo es uno de los medios preferidos del profesor para valorar los aprendizajes de sus estudiantes (función epistémica de la escritura), sino que además, les permite integrarse a una determinada comunidad académica a través de sus producción intelectual y, a su vez, le posibilita transcender en el escalafón docente de la institución académica a la que pertenece. Sin embargo, ninguno de los estudiantes encuestados hizo mención a estos aspectos.

Segunda pregunta.

Con relación al conocimiento que los estudiantes tienen de la tipología de los textos, objetivo de esta segundo pregunta, el 61,5% de los estudiantes encuestados reconocieron los textos científicos, el 41,6% los textos narrativos, el 23% los textos académicos, el 15,3% los textos descriptivos y el 7,7% los periodísticos, como se ilustra en la siguiente gráfica:

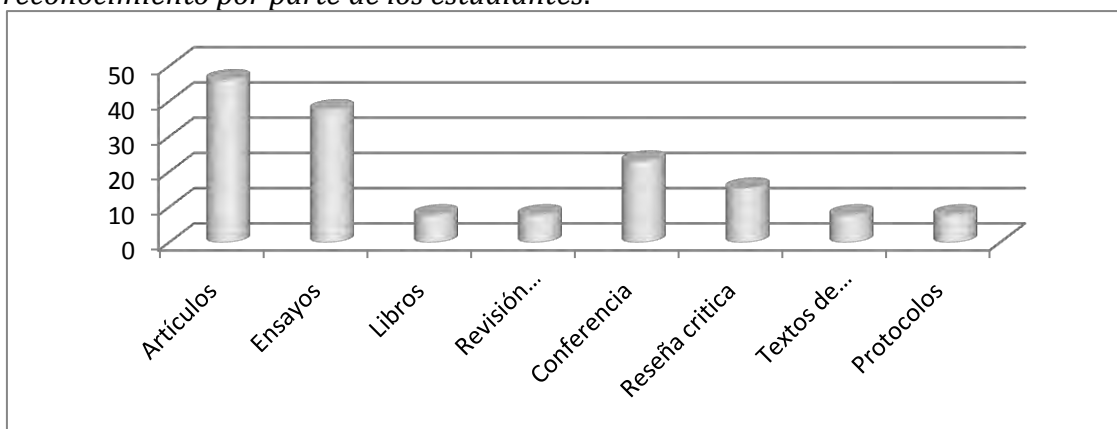
Gráfica 1. Distribución de la tipología de los textos reconocidos por los estudiantes



En esta gráfica, se evidencian algunas de las tipologías del discurso según Werlich (en Pérez, 1999), quien propone cinco categorías de texto con base en factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor) y textuales (opciones lingüísticas, verbos, entre otras): descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción. Por su parte, los tipos periodístico y científico, según Pérez, pertenecen a la tipología del discurso según su significado. En tanto que la tipología de textos académicos, se relacionan según el mismo Pérez, con los textos que se producen en el ámbito académico, los cuales se caracterizan porque su propósito es demostrar conocimientos o exponer los resultados de un trabajo investigativo, de ahí que su énfasis está en el tema; su contenido proviene de otros textos o actividades académicas, por lo que el tema no se origina en las vivencias del autor y, finalmente, el destinatario por lo general, es el profesor, por lo cual se requiere un registro formal.

Dado que todos los estudiantes encuestados tenían una estrecha relación con el mundo de la academia, precisaron los siguientes tipos de textos que se propios de este ámbito, aunque no los relacionaron con la categoría de “textos académicos”, como se presenta en la gráfica 2:

Gráfico 2. Distribución de los tipos de textos propios del ámbito académico, de mayor reconocimiento por parte de los estudiantes.



Como se muestra en la gráfica 1, es evidente la poca claridad que tienen los estudiantes encuestados sobre los tipos de texto. Al respecto, Tapias, Burdiles y Arancibia, B. (2003), ya habían reseñado como un hallazgo en sus observaciones de trabajos reales, que los estudiantes universitarios tienen un escaso conocimiento sobre los modelos de textos, que deben manejar para desempeñarse de manera eficiente, lo que podría explicarse según estos autores, por la idea que tienen los estudiantes universitarios sobre lo qué es un escrito universitario, distante de las exigencias requeridas por su entorno.

Así mismo, es evidente el desconocimiento por parte de los estudiantes de categorías como tipo y género, condición que para Börk (2003), es de vital importancia, ya que según estos autores, la claridad sobre las diferencias entre los distintos tipos de texto, por un lado y entre los géneros, por el otro lado, es el primer paso para que los estudiantes mejoren su consciencia lingüística.

Al respecto de estos los términos género y discurso, este autor aclara, que a menudo, son utilizados como sinónimos, pero son claramente diferentes, como se puede evidenciar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipología textual

Tipo de texto	Definición
Tipo de texto de análisis causal	Texto cuyo propósito es explicar la causa de algo
Tipo de texto de resolución de problemas	Texto cuyo propósito es resolver un problema
Tipo de texto de argumentación	Texto cuyo propósito es argumentar a favor o en contra de algo para tomar posición frente a un hecho.

Fuente: la autora hace una interpretación de la propuesta de Börk.

Según el mismo Börk, el tipo de texto, es una tipología general o interdisciplinaria, cuyo principal principio de categorización está centrado, en el propósito comunicativo primordial del texto. En consecuencia, en cualquier texto concreto, las tipologías textuales se encuentran usualmente, mezcladas, pues éste está constituido por pasajes descriptivos y narrativos. Estos pasajes, le sirven al propósito primordial del texto: sea este de análisis de relación o de resolución de

problemas o de argumentación. De ahí que el propósito primordial sea el criterio para la categorización de los tipos de texto.

Por su parte, género, es definido por Pacheco y Villa (2006, 1218) como los “modos de escribir que se distinguen entre sí por los propósitos que persiguen”, mientras que para Börk (2003), es un criterio sociocultural, en contraposición al tipo que es un criterio interno. Es decir, que este criterio está determinado desde fuera del texto: “las características de un género específico, son definidas por un convenciones acordadas por las comunidades escriturales dentro de las cuales, cada género es utilizado” Börk y Räisänen, 1997, (citado en Börk, 2003, p.31).

Para Börk, esta es la razón por la cual, un escrito académico en física, es muy diferente a un escrito en historia, lingüística o literatura. Es decir, que los géneros son disciplinarios, mientras que los tipos son transversales en todas las disciplinas.

Así mismo, este autor precisa que dependiendo de la perspectiva que se asuma, es posible ver los tipos de texto como entidades más pequeñas o más grandes que el género, sin embargo, en el estricto sentido teórico, los tipos de textos coinciden con las funciones básicas del lenguaje, las cuales representan conceptos más grandes que los géneros.

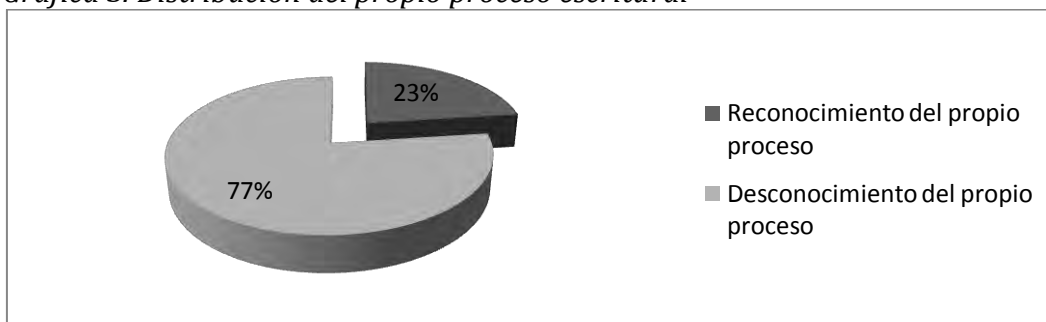
El mismo autor sugiere que en el contexto pedagógico práctico, podría ser útil asumir el género como una categoría superior, lo que nos llevaría a mirar por ejemplo, un artículo de periódico como un género, en el cual, se puede encontrar que está integrado por una parte narrativa, otra descriptiva y otra argumentativa, lo que nos lleva a concluir que un solo artículo, hace uso de varios tipos textuales. En este contexto, se puede decir que los tipos de textos son bloques del artículo contruidos por el género.

Estos planteamientos, ofrecen un marco de referencia valioso para asumir el tema de tipos y géneros textuales, de una manera sencilla pero bastante didáctica, por parte de los profesores interesados en promover en sus estudiantes, las habilidades escriturales.

Tercera pregunta.

Esta pregunta estaba orientada a recoger el reconocimiento que tienen los estudiantes del curso en cuestión, sobre su propio proceso escritural. El 23 % de ellos, reconocieron que para escribir deben tener: una buena fundamentación teórica sobre el tema a desarrollar, así como la necesidad de definir claramente las ideas a desarrollar sobre el tema o tópico, el objetivo que se persigue, organizar las ideas y referenciar las fuentes consultadas y realizar un trabajo de edición. Por su parte, el 77% restante no hacen referencia a su propio proceso escritural (como se ilustra en la gráfica 3), sino que mencionan aspectos relacionados con la escritura, como por ejemplo: elementos relacionados con las categorías de la macroestructura narrativa como son la introducción, el nudo y el desenlace referidos por el 30,7% ; aspectos formales de la escritura como la ortografía y la puntuación, mencionados por el 23% y, su propia calificación sobre su calidad de escritores, que eran malos escritores, con muy poca motivación hacia la escritura, a manera de respuesta del 23% restante.

Gráfica 3. Distribución del propio proceso escritural



Estas respuestas reflejan la poca conciencia que tienen los estudiantes sobre los procesos que demanda la escritura: planificación, textualización y revisión y de que estos procesos son intrínsecamente recursivos (Fernández, Izuquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanoti, 2010; Flower y Hyes, en Ochoa y Aragón, 2007).

Llama la atención la referencia a las categorías de la superestructura narrativa que varios estudiantes asociaron a la tipología de textos, pues la mayoría de ellos son profesionales de carreras de salud, campo donde se producen y se leen textos de carácter científico, de predominio argumentativo, como ensayos y artículos de investigación. Es decir, textos que persiguen una intencionalidad comunicativa muy específica, dentro de un contexto claramente determinado, por lo cual demandan procesos de razonamiento complejo, así como un profundo conocimiento del tema tratado, como de la organización del género requerido (Fernández et al, 2010).

Desde esta perspectiva, el proceso de composición escritural en el ámbito universitario, es una tarea muy exigente, pues no sólo se requiere de una adecuada planificación del texto que se desea escribir, en consonancia con la intención que se persigue de acuerdo a la audiencia al que va dirigido, sino que además se deben realizar revisiones del conocimiento ya publicado en el campo temático específico, por ello demanda un profundo estudio de las fuentes existentes (Kruse, 2003), a partir de las cuales se establece un esquema previo que intenta enlazar lo ya publicado por lo que podría ser lo nuevo, lo que demanda a su vez, la puesta en acción de estrategias de composición y de apoyo, búsqueda de vocabulario que evite las reiteraciones y redundancias, relecturas, revisiones y reelaboraciones de ideas y de párrafos, entre otros procesos y subprocesos

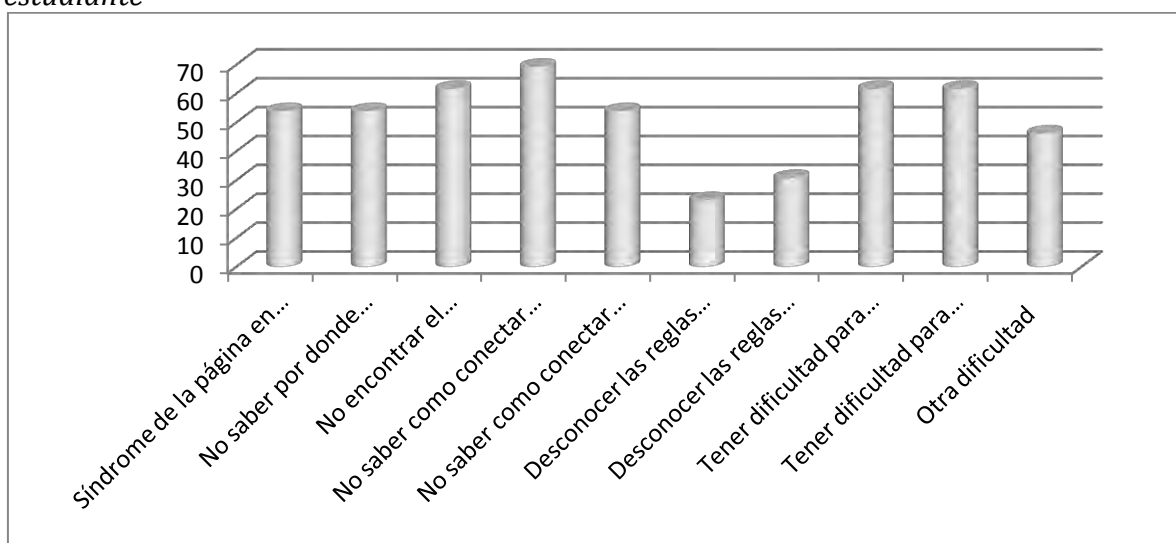
Como lo ha planteado Cassany (en Tapias et al, 2003), dado que el texto académico tiene como finalidad ser soporte y transmisor del conocimiento y por ser eminentemente referencial representativo, es un tipo de discurso altamente elaborado, caracterizado por el uso del registro formal de la lengua, por utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico, condiciones que un gran número de estudiantes universitarios tienden a ignorar, aún los estudiantes de formación post-gradual, como son los de este caso en particular.

Cuarta pregunta.

De las diez condiciones problemáticas dadas, la dificultad que tuvo un mayor reconocimiento por parte de los estudiantes fue la de no saber cómo conectar las

ideas al interior de un párrafo (error No.4), la cual fue seleccionada por el 69,2% de ellos; seguida por la dificultad No. 8, seleccionada por el 61,5% de los estudiantes, a quienes se les dificulta realizar el cierre de un párrafo; a un mismo porcentaje de ellos, se les dificulta encontrar el vocabulario apropiado (error No.3); a un mismo porcentaje de los estudiantes, se le dificulta desarrollar el tema de manera suficiente y pertinente (error No.9); el 53,8% no saben conectar las ideas de un párrafo con las del siguiente párrafo (error No.5). Es decir, que se les dificulta mantener la línea discursiva entre un párrafo y el siguiente. En la misma proporción, no saben por dónde empezar a escribir (error No.2) y, muy conectada con esta dificultad y, en el mismo porcentaje, consideran que sufren del síndrome de la página en blanco. El 46,1% seleccionaron la opción número 10, que hace referencia a otras dificultades, entre las cuales señalaron: el empleo de muletillas en sus textos; el inapropiado uso de conectores; el lenguaje demasiado estructurado que dificulta la comprensión de sus textos; la falta del sentido de la audiencia y el manejo de normas técnicas para la referenciación de las fuentes consultadas, condición de gran importancia en el mundo académico. Un 30,7% manifiestan su desconocimiento de las reglas de ortografía, las cuales se relacionan con aspectos formales del proceso escritural, (error No 7), por su parte el 23% de los estudiantes, dicen no conocer las reglas de uso de los signos de puntuación (error No. 6), resultados que se ilustran en la siguiente gráfica:

Gráfica 4. Distribución de las condiciones problemáticas reconocidas por los estudiante



El tipo de errores reconocidos por los estudiantes, permiten inferir los procesos escriturales que les subyacen, es así como conectar las ideas, hacer cierre del párrafo, encontrar el vocabulario apropiado, manejar de forma adecuada las reglas de ortografía y los signos de puntuación, evidencian un pobre conocimiento del código, el cual según Castelló (2002), “le da la posibilidad al estudiante de utilizar el sistema notacional de forma adecuada”. Así mismo, este tipo de errores, están conectados con “la cantidad y tipo de conocimientos lingüísticos referidos a sus conocimientos gramaticales que operan a nivel de la palabra o de la frase –

concordancia, sintaxis, etc.- como a nivel de texto –conectores y géneros, etc.” (p.200).

Por su parte, el desarrollo del tema de una manera suficiente y pertinente, está relacionado con el conocimiento del tema sobre el cual va a escribir, en tanto que “disponer de una amplia y bien organizada red de conocimientos sobre un tema” (Castelló, 2002, p.200), le permite al estudiante, un desarrollo fluido y pertinente del contenido temático particular. Esta posibilidad va muy ligada a la conciencia que tenga el estudiante sobre la audiencia a la que va dirigido su texto, para graduar la profundidad en dicho desarrollo. Además, tiene una estrecha conexión con la secuencia lógica y coherente que el estudiante le puede dar al contenido de sus textos.

Mientras que no saber por dónde empezar o el denominado síndrome de la página en blanco, son errores que se relacionan claramente con el “conocimiento que tienen los estudiantes sobre el proceso de composición”, referido a las “diferentes actividades mentales que la escritura conlleva” (Castelló, 2002, p.201).

Como posibles explicaciones a estas dificultades identificadas por los estudiantes, cabe citar las mencionadas por Bono y De la Barrera (1998) y por Fernández et al (2010): para la primera, referidas a los escasos conocimientos previos que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad sobre las características de los tipos de textos de mayor demanda, así como del vocabulario de su área de estudio. Mientras que para los segundos, se relacionan con la localización de la información solicitada, pues se les dificulta seleccionar la información apropiada a cada segmento del informe y jerarquizar las ideas. Sin embargo, cabe recordar que los estudiantes encuestados, ya han pasado por el proceso de formación profesional y se encontraban realizando estudios de formación post-gradual. En el mundo académico, una condición de carácter metodológica como lo es la referenciación de las fuentes consultadas, es imprescindible para demostrar el rigor científico de un texto producido por cualquiera de los actores de la comunidad académica. Su desconocimiento u omisión, se constituye en una falta grave que se ha tipificado como fraude intelectual o plagio. Al respecto y pese a que todos los estudiantes encuestados, pertenecen al mundo de la academia, es sorprendentemente baja, la mención a este tipo de error.

Finalmente, los estudiantes universitarios tienden a desconocer el uso de los signos de puntuación, así como la aplicación de reglas de ortografía, aún cuando la totalidad de ellos, utilizan ordenadores que poseen las herramientas de corrección de ortografía y de corrección de estilo, condiciones que destaca Guben (en De la Barrera y Bono, 2004), al referirse a los conocimientos sobre los mecanismos de cohesión entre frases y fragmentos del texto y sobre el valor de los signos gráficos, entre otros, que se deben tener para saber escribir. Pareciera que los estudiantes no tienen interiorizado el aporte de estos elementos en la determinación del sentido del texto que escriben, tal vez, porque no sienten que su texto tenga algún valor para el posible lector.

Conclusiones

La experiencia que aquí se relató, tuvo como objeto recoger información sobre las concepciones y percepciones que un grupo de estudiantes del programa de especialización en docencia universitaria de la Universidad El Bosque, tenían sobre la escritura. Para los cuales, es un hecho que la escritura se define en tanto su uso, lo que indica una concepción claramente instrumental de ésta, pues en las

respuestas de la mayoría de ellos, se destaca el papel de la escritura en relación con la expresión del pensamiento.

Es evidente la poca claridad que tienen los estudiantes encuestados sobre los tipos de texto, sus características estructurales y los géneros textuales, como lo demostraron en sus respuestas, en las que se evidencia una mezcla entre tipos y géneros textuales. Condición que puede tener un gran impacto en la efectividad del proceso escritural de estos estudiantes.

También se hizo evidente el bajo reconocimiento del propio proceso escritural por parte de los estudiantes encuestados, quienes en su gran mayoría, revelan un casi total desconocimiento de los procesos de planeación, de edición y de revisión de sus textos.

Finalmente, los estudiantes reconocen tener una serie de errores relacionados con el manejo del código, del conocimiento del tema y del conocimiento del proceso de composición. Además, reconocen tener dificultades inherentes a los aspectos formales propios de los textos del ámbito académico.

Todos estos hallazgos nos llevan a reconocer, como ya lo han hecho un gran número de investigadores en el mundo de la academia, la complejidad del proceso de producción de textos académicos científicos y la responsabilidad de las instituciones de educación superior para brindar a los estudiantes, tanto de formación profesional, como de formación postgradual, las herramientas necesarias para lograr un desempeño funcional en sus procesos escriturales.

Referencias

Bono, A. & De la Barrera, S. (1998) La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Lectura y Vida, Año XIX*, 13-26.

Björk, L. (2003) Text types, textual consciousness and academic writing ability. In Björk, L., Bräur, G., Rienecker, L. & Stray, P. (Eds.). *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp.29-40). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tiene los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J.I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 197 -217). Madrid: Grupo Santillana, Aula XXI.

Castello, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monero, Ch. (Coord.). *Estrategias de aprendizaje* (pp.147-184), 2ª. Edición. Madrid: A. Machado Libros.

De la Barrera, S. & Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 13, (1), 32-36. Recuperado el 16, 03 de 2011, en: <http://site.ebrary.com/lib/unaddsp/docPrint.action?encrypred=b1d6d25e8118df1404918b14>

Fernández, G., Izuzquiza, V., Ballester, M., Barrón, M, Eizaguirre, M. & Zanoti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y Vida*, 31, 3.

Kruse, O. (2003). Getting started: academic writing in the first year of a university education. En Björk, L., Bräur, G. y Jörgensen, P. (Eds.). *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp.19-28). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Ochoa A. & Aragón, E. (2007) Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Univ. Psycho.*, 6, (3), 493-506, septiembre-diciembre. Bogotá, Colombia. Recuperado el 16, 03 de 2011 en: <http://site.ebrary.com/lib/unaddsp/docPrint.action?encrypred=b1d6d25e8118df1404918b14>

Pacheco, V. & Villa, J. (2006). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 1201-1234. Recuperado el 16, 03 de 2011.

Pérez, H. (1999). Nuevas tendencias de la composición escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tapias, M., Burdiles, G. & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 ,54, 249-257. Valparaíso, Chile. Recuperado el 21 de diciembre de 2010.

LA PRODUCTIVIDAD DE LA LECTURA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DOCENTE

María del Carmen Gurtubay, Estela Kallay, Andrea Vilariño

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 53 (Argentina)

estelka@hotmail.com

Introducción

En este trabajo presentamos parte de la experiencia áulica llevada a cabo por alumnos de tres cursos del instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 53 de Alte. Brown, provincia de Buenos Aires.

Partimos de la observación de que nuestros alumnos tenían serios problemas de lectura. Con el propósito de profundizar sobre las causas de esta problemática decidimos hacer una breve encuesta para observar qué leen nuestros alumnos y qué tipo de estrategias lectoras utilizan.

No nos sorprendieron los resultados ya que la mayoría de los textos leídos pertenecían al canon escolar y muchas veces, simplemente, eran fragmentos de esos textos. Al preguntarles qué recordaban de esas obras, la respuesta casi unánime era que lo que más recordaban era el argumento, confesando, en algunos casos, que, en realidad, no habían leído los libros sino que habían visto la película y, en otros, que habían bajado resúmenes argumentales de Internet.

No podían establecer ningún tipo de relación entre los textos leídos ni tampoco reconocer influencias del contexto de producción, aunque sí eran capaces de determinar los géneros discursivos utilizados a los que correspondían las obras.

Considerando este diagnóstico es que nos propusimos trabajar desde una didáctica de la literatura que nos permita enseñar a leer en el contexto multilingüístico en el cual nos movemos. Una didáctica mediante la cual podamos borrar fronteras o al menos trabajar desde ellas. Básicamente nos centraremos en cinco tipos de fronteras: la división curricular por materias y cursos; la existente entre el escritor, el lector y los contextos de producción y de lectura; la existente entre lectura y escritura; la que separa la literatura de los demás lenguajes; y la férrea división entre géneros discursivos.

Decidimos trabajar desde la primera de las fronteras mencionadas y seleccionamos un curso de segundo año y uno de tercero del Profesorado en Educación Primaria y un tercer año del Profesorado en Educación Inicial.

Las cátedras involucradas fueron: Taller de Literatura Infantil, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y Literatura I y Cultura, Comunicación y Educación. Nuestra intención era brindarles a los alumnos una mirada caleidoscópica que les permitiera abordar un mismo texto desde distintas perspectivas. Para eso seleccionamos un clásico infantil: "Caperucita Roja". Varias fueron las razones que nos llevaron a trabajar a partir de ese texto. En principio, consideramos que

“Caperucita Roja” nos ayudaba a percibir los diferentes modos de leer y de interpretar el relato a través de diferentes épocas y, por lo tanto, entender la lectura como una práctica cultural dinámica y cambiante cuyas posibilidades de significación varían según la comunidad interpretativa que la aborde. Por otra parte, ofrece una propuesta de múltiples versiones textuales, fílmicas, publicitarias, de humor gráfico y musicales muy diversa. Por último, consideramos que al ser un cuento conocido por todos nos permite acercarnos al texto desde otro lugar, desde una mirada extrañada de lectores expertos, descubridores de saberes literarios. Lo viejo, conocido, se torna desafiante, novedoso, enigmático. Una vez decidido el texto, nos propusimos un eje central de trabajo: “La formación de lectores” y decidimos abordarlo a través de tres sub ejes: “El texto y su contexto”, “La intertextualidad”, y “La literatura y su relación con otros lenguajes”.

A efectos de trabajar con la formación de lectores debimos acordar cuál sería el concepto de lector y de lectura que sustentaría nuestra propuesta.

Consideramos la lectura como una práctica cultural situada que se realiza en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer (Chartier, 1993-1999). Pensar la lectura desde esta mirada supone cambiar el eje de análisis respecto de qué se lee o quiénes leen para abordar la pregunta acerca de cómo se lee. Roger Chartier y Michel de Certeau son los exponentes más destacados de esta perspectiva acerca de la lectura. Lejos tanto de las posiciones que consideraban que el sentido del texto se deriva del análisis inmanente de la estructura del mismo (Barthes, 1994-1997; Genette, 1989), como de aquellas que postulan una relación pura e inmediata entre las “señales” emitidas por el texto y el “horizonte de expectativas” del público al que están dirigidas (Jauss, 1978; Iser, 1989), el enfoque de Chartier se encuentra anclado en lo que se denomina “historia cultural de lo social”.

Desde esta perspectiva todo texto está anclado en las prácticas y en las instituciones del mundo social. De ahí la importancia de reflexionar acerca no sólo de los contextos de producción de los mismos, sino también de las condiciones de legibilidad que cada época y comunidad interpretativa le otorgan. La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: es puesta en juego del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo mismo y con los otros (Chartier; 2005).

A partir de esta concepción decidimos armar un proyecto interdisciplinario de ocho clases, de las cuales en el presente trabajo relataremos cuatro de ellas.

Primera clase: recuperando versiones

Una de las primeras actividades que se les propuso a los alumnos fue la de escribir el cuento “Caperucita Roja” para ser narrado ante un auditorio infantil. La finalidad de esta actividad era, en primer lugar, poner por escrito la reconstrucción del relato tal cual cada uno lo recordara y, a su vez, poder confrontar luego dichas versiones para analizar las semejanzas y diferencias que allí aparecían.

Se enfatizó en la necesidad de pensar la consigna teniendo en cuenta un lector específico para ver qué mecanismos se ponían en juego a la hora de renarrar una

historia tan divulgada. Si bien hubo, en un primer momento, cierta resistencia a la escritura –situación bastante frecuente en los estudiantes del profesorado-, la idea de recuperar un texto que conocían indudablemente facilitó la actividad⁹⁶.

A continuación, se les pidió a los estudiantes que leyeran su versión en voz alta para compartirla con el resto. La reacción inicial fue de sorpresa al comprobar las diferencias que se encontraban entre las diferentes versiones. Esto nos permitió discutir acerca de la relación que cada uno había establecido con el texto: ¿qué recordaban del mismo?, ¿quién se los había contado por primera vez?, ¿qué edad tenían cuando se los contaron?, ¿qué elementos de la historia debieron reconstruir debido a que no los tenían tan presentes en el momento de la escritura?, etc.

Dichas preguntas nos permitieron indagar acerca de las trayectorias lectoras de cada estudiante en particular. Consideramos que esto habilitó un puente con la lectura, una aproximación que nos llevó a reflexionar sobre conceptos teóricos como los de lectura como práctica cultural, focalizando fundamentalmente en los tres campos propuestos por Goulemont (1999): la fisiología del lector, su historia y la biblioteca a la cual se apela al leer; la formación de lectores y los mediadores de lectura, pensando en aquellas lectores que les abrieron ese camino a la lectura (Petit; 2001)

Segunda clase: el juego intertextual

Dimos a los alumnos versiones actuales del texto y les pedimos que las leyeran y reconocieran en ellas alusiones intertextuales. Cabe aclarar que en nuestro proyecto, la intertextualidad se configura como una estrategia que se plantea en todas las obras elegidas ya que aluden al tradicional cuento de “Caperucita Roja”, en una relación que se propone innovar y subvertir algunos de los rasgos del texto original. Este concepto, siguiendo a Bajtin (1993), remite a los lazos que se establecen “entre el tejido” de los textos literarios, es decir, la inclusión a través de alusiones o citas de un texto en otro que establecen un diálogo que permite la constitución de una nueva obra.

Así en algunos de los textos del corpus se modificó el género: leyeron la biografía de Caperucita, una carta al Lobo, una obra de teatro, poesías, etc. que transformados por estas reescrituras resultan variaciones resignificadas que despliegan nuevas lecturas del texto original. Averiguaron la biografía de los autores y trataron de indagar sobre la influencia del contexto de producción en el tipo de poesía. Establecieron relaciones entre las poesías y las canciones oídas y seleccionaron diversos géneros musicales que ellos pudieran relacionar con las letras. A fin de poder “ordenarse” pidieron que realizáramos un cuadro comparativo donde figuraran las distintas características de los textos. Ante la pregunta de por qué necesitaban ordenarse, respondieron que necesitaban hacerlo para evitar el “caos de información” que se había producido. Cada grupo resolvió

⁹⁶ Es necesario aclarar que el trabajo de escritura se realizó en clase íntegramente para evitar consultas o copias de las versiones impresas que circulan del texto.

ese problema de distinta manera. Algunos hicieron fichas, otros cuadros sinópticos, esquemas, cuadros comparativos. Un solo grupo decidió hacer sólo el trabajo creativo pedido ya que no sentía la necesidad de sistematizar la información.

Tercera clase: Caperucita en letra y música

La música en los últimos años ha vuelto la mirada hacia la literatura para ofrecer distintas versiones de los textos literarios. Si bien, en general, es frecuente la musicalización de poemas, dado que es breve el tiempo con que se cuenta para narrar historias, hemos trabajado con tres versiones musicales sobre Caperucita: una es “Caperucita Feroz” de la Orquesta Mondragón, la otra es “El lobo feroz” de Txarrena y la tercera “Caperucita” de Ismael Serrano.

Los alumnos oyeron los primeros acordes donde no hay letra y plantearon, de acuerdo al tipo de música, cómo sería letra. Todos los alumnos plantearon que el rock de Mondragón al igual que el Txarrena seguramente haría referencia a alguna versión feroz del lobo con un final trágico, en cambio, al oír la música de Ismael Serrano creyeron que la canción sería algo romántica e incluso anticiparon que podría tratarse de una versión donde Caperucita se enamoraba del lobo. Posteriormente, al darles el nombre de las canciones, confirmaron su hipótesis con respecto a la ferocidad de uno de los personajes pero señalaron que, obviamente, la agresión vendría por el lado de Caperucita, en un caso, y del lobo por el otro.

Luego escucharon las tres canciones y se dieron cuenta de que su anticipación estaba errada ya que, en el caso de Mondragón, se trataba de una relación donde tanto el lobo como Caperucita disfrutaban de la relación amorosa, mientras que el caso de la versión de Serrano, se trataba de la historia de una niña que quería escapar de esa relación y en la de Txarrena el lobo se cansó de su papel de malo. Al preguntarles a los alumnos qué relación encontraban entre la versión de Serrano y la que ellos recordaban de Caperucita, mencionaron cuestiones vinculadas con el plano argumental, los personajes (concretamente establecieron que en los dos casos el lobo era malo) y los espacios. Al pedirles que ampliaran esta perspectiva y profundizaran en otro tipo de sentido, uno de los alumnos planteó que en los dos casos se trataba de una mujer que estaba subordinada al hombre, en cambio en la versión de Mondragón, se trataba de una mujer liberada y, en el caso de Txarrena, se trataba de un lobo que buscaba su liberación. Otra alumna confirmó lo dicho por su compañero recordando que la Caperucita de Serrano quería volar para escapar y el lobo, en la versión de Txarrena, quería robar un auto y echarse a correr. Los dos buscaban huir. La misma alumna afirmó: “Es una cuestión cultural”. De inmediato, al preguntarle cómo es posible que si las tres versiones son de un mismo período histórico, década del 90, y en un mismo lugar, España, los resultados fueran tan disímiles; plantearon que, en una misma época y lugar pueden convivir diversas visiones culturales. Surgieron, entonces, algunas preguntas interesantes: ¿es indispensable que la letra y la música de una canción tengan el mismo tono emocional?, ¿influyen los prejuicios en las anticipaciones?, ¿son los elementos paratextuales de una canción similares a los de un cuento?, ¿cambia nuestra opinión sobre un tema musical el hecho de que sepamos dónde, cuándo y por quién fue hecho? Las respuestas fueron variadas: “el prejuicio que

tiene cada uno hace que las anticipaciones de la lectura sean distintas”, “nosotros pensábamos que el tipo de música debía coincidir con el texto, pero eso también era un prejuicio nuestro”, “los elementos paratextuales influyen muchísimo y tienen semejanzas con los del cuento en todo lo relacionado con la ilustración, la tapa y la contratapa”, “no cambia lo que sentimos por la canción, pero nos ayuda a entenderla mejor”.

Al finalizar la clase les pedimos a los alumnos que seleccionaran imágenes para cada una de las canciones trabajadas y armaran tres videoclips que formaron parte del producto del presente proyecto.

Cuarta clase: Caperucita y el humor

El humor es una poética centrada en el código que se ha utilizado desde tiempo inmemorial que exhibe recursos como la parodia, la ironía (en sus diversas tipos), la sátira, la hipérbole, etc.; estos recursos se actualizan en el momento que se produce la recepción, ya que el lector debe estar al tanto de los rasgos que promueven una lectura con matices diferentes. Funciona como una burla a la solemnidad, a la seriedad y promueve una forma de catarsis. Cada cultura establece los distintos matices que le otorgan al sentido del humor porque es necesario que sea interpretado y decodificado de acuerdo con los parámetros que dicta cada comunidad.

Decidimos centrarnos en tres trabajos de Quino: uno donde se hace referencia al momento de la creación (Adán y Eva), otro donde Caperucita está rodeada por hombres de traje con anteojos oscuros como si fueran guardaespaldas y, por último, una tira donde aparece Caperucita diciéndole al lobo que vaya a la casa de la abuela, éste se la come y Caperucita busca la póliza de seguro de la abuela y se ve en una última imagen a Caperucita y a su mamá en una playa del Caribe. Se les solicitó a los alumnos que explicaran cada uno de estos chistes y notamos que si bien en el primer y tercer caso la decodificación era unánime, en el segundo caso, la decodificación dependió de la edad de los alumnos, ya que para algunos se trataba de una nena cuyos padres tenían mucho dinero y como había mucha inseguridad tenía guardaespaldas, y, en el otro caso, las personas de mayor edad interpretaron que los hombres de pelo corto y anteojos negros eran fuerzas parapoliciales y el lobo escondido era los desaparecidos, y Caperucita era una autoridad que dirigía esas fuerzas especiales. Claramente surgió la diferencia que se plantea al pertenecer a distintas comunidades lectoras.

Conclusiones

Trabajar borrando fronteras a partir de un trabajo interdisciplinario logró profundizar el interés de los alumnos por la lectura. Asimismo, conocer el contexto de producción, permitió ampliar la lectura de los textos. En este sentido, el reconocimiento de los múltiples lenguajes dio lugar a que se leyera con una mirada más amplia. Por último, podemos afirmar que la puesta en común a través de

producciones creativas logra romper con la idea de que el único receptor de los trabajos áulicos es el profesor e instalar de esta manera en el aula una comunidad de lectores.

Nos queda mucho camino por recorrer ya que sabemos que propiciar una visión sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa tomar simplemente los datos contextuales de producción, se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos.

Bibliografía

Bajtin, Mijail (1994) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

----- (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Barthes, Roland (1994) "Escribir la lectura". En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

----- (1997) "Introducción al análisis estructural de los relatos". En *Análisis estructural del relato*.

Chartier, Roger (1993) *Prácticas de la lectura*. La Paz: Plural Editores.

----- (1994) *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*. México: Instituto Mora.

----- (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2005) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Tomo I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Genette, Gérard (1989) *Figuras II*. Barcelona: Lumen.

Goulemont, Jean Marie (1993) "De la lectura como producción de sentido". En *Prácticas de la lectura*. La Paz: Plural Editores.

Iser, Wolfgang (1989) "El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica". En *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

Payne, Michael (2002) (comp.) *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.

Petit, Michelle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

LA REFLEXIÓN SOBRE EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO Y LÉXICO EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS: VALOR DISCURSIVO DE LAS NOMINALIZACIONES

**Patricia Supisiche, Ma. Eugenia Cendoya,
Clara Cacciavillani, Ana Julia Capuccino Volando**
Universidad Blas Pascal-Córdoba.
psupisiche@gmail.com, cacciclara@hotmail.com

Introducción

En los procesos de comprensión, el lector atiende de manera inconsciente al significado global del texto, mientras que los niveles lingüísticos inferiores solo reciben su atención plena cuando se dificulta la obtención de aquel significado (Goodman, 2002). Debido al énfasis en el enfoque comunicativo dentro de la asignatura Lengua, las propuestas curriculares y didácticas a veces descuidan que, para la comprensión íntegra del texto, incluido el acceso a su pleno sentido pragmático y - siempre y en tanto pretendamos la formación de lectores críticos- la recuperación del sentido dentro de un contexto discursivo ideológico, se requiere volver sobre los niveles mínimos constitutivos de esa textualidad. En tal sentido, proponemos la recuperación, en las prácticas de enseñanza de la lengua, del nivel morfosintáctico y su proyección en el léxico, con el objeto de potenciar los procesos de comprensión en el aula, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de trabajar con textos “auténticos” o reales (Tolchinsky, 2008). En esta oportunidad, construimos un modelo sintético de trasposición didáctica de teorías de Análisis Crítico del Discurso o Lingüística Crítica (Van Dijk, 1999; Fowler y Kress, 1993; Fowler et al., 1979) que indagan en las estructuras lingüísticas rastros de la/las ideologías. En nuestra propuesta, tomamos los procesos de nominalización de formas verbales como ejes del análisis de sentidos más complejos. Continuamos con una investigación orientada a la capacitación de docentes en la cual constituimos el corpus con fragmentos (Jäger, 2003) de textos periodísticos en tanto constituyen tipos de discurso significativos, breves y de menor complejidad en cuanto a su construcción, que permiten examinar profundamente estructuras gramaticales, pero que a la vez nos posibilitan develar las ideologías que el discurso periodístico ha naturalizado a través de formas gramaticales (Fairclough, 1989). Seguimos las consideraciones teórico-metodológicas de la Lingüística Crítica sobre el nivel sintáctico, destacando que cuando aparece una distorsión en la estructura superficial y se produce una manifestación que resulta extraña al observador, podemos probar que existe una manipulación ideológica del sentido. Este planteo aborda, también, parte de la teoría de las transformaciones: cuando uno espera encontrar, en el relato de un acontecimiento, una vinculación estrecha y manifiesta entre causas y consecuencias, cualquier alteración en ese esquema transforma o propone una nueva teoría, por ende, construye una ideología que nos hace percibir los hechos de otra manera (Trew en Fowler *et. al*, 1979: 129ss).

En este trabajo presentamos una propuesta de trabajo áulica referida a la nominalización y sus efectos discursivos. Metodológicamente, se trata de un

estudio exploratorio, descriptivo y cualitativo que se sostiene sobre dos etapas o momentos: 1- Etapa propositiva: propuesta de trabajo áulico de la temática de nominalización. 2- Etapa analítica ilustrativa que incluye la recolección del corpus periodístico, conformado por tres (3) notas de opinión de ediciones de Clarín, la Nación y Página 12. Seguidamente fueron establecidos criterios de selección de términos nominalizados, clasificados semánticamente, delimitados según sus argumentos y considerados los efectos discursivos.

Acerca de la derivación y la nominalización

1.1. Perspectiva morfológica: derivación nominal: La temática se encuadra dentro de la Morfología Léxica, en la derivación, que puede ser nominal, adjetival, verbal y adverbial. Seguimos a la Real Academia Española (2010) en cuanto a definir la derivación nominal como aquella “...que permite derivar sustantivos de otras categorías.” (p. 99). La derivación nominal puede clasificarse semánticamente en derivaciones de acción y efecto, cualidad estado y condición, persona, instrumento, lugar y tiempo, asociándose de modo regular con sufijos (ver cuadro 1 en Anexo 2).

1.2. Perspectiva sintáctica: nominalización: La nominalización consiste en la presencia de sustantivos derivados de verbos o adjetivos que heredan las propiedades sintácticas de la base. Por tal razón, pueden manifestar sintácticamente ciertas restricciones argumentales que corresponden a sus bases léxicas (Di Tullio, 1997). Algunos sustantivos pueden seleccionar uno o más argumentos. Esto ocurre en el caso de la nominalización de verbos o sustantivos deverbales, que suelen heredar los argumentos del verbo del que derivan. Los complementos del sustantivo no son nunca obligatorios y deben identificarse mediante las preposiciones que los encabezan.

1.3. Perspectiva Semántica de la nominalización: La RAE (2010) y Di Tullio, con pequeñas diferencias (1997), distinguen las nominalizaciones por su significado: - De acción: la forma refleja las propiedades de la base sintáctica con claridad, heredando paciente, agente y adjuntos; -De efecto: compatible con el argumento agente; -De cualidad: sustantivos derivados de adjetivos que denotan propiedades de personas o cosas; -De agente: se forman con sustantivos derivados de verbos, aparecen con argumento agente porque está incorporado semánticamente, admiten posesivos para sustituir el objeto y son compatibles con argumentos o complementos objetivos; -De estado: provienen de adjetivos, especialmente las que aluden a sensación, impresiones, emociones, actividades y estados de consciencia; -De instrumento, conjunto, lugar y tiempo.

1.4. Perspectiva Análisis del Discurso: Nuestra investigación, siguiendo la Lingüística Crítica, analiza en las estructuras lingüísticas rastros de la/las ideologías en el discurso periodístico. Se pondera cómo la variación en el orden y las relaciones jerárquicas de las estructuras de cláusulas y oraciones influyen en la importancia de los significados contextuales, por ende, el nivel tiene una importancia semántica y pragmática. Presuponemos que la sintaxis está al servicio de la ideología para enfatizar u ocultar significados privilegiados o no deseados, respectivamente.

Al nivel sintáctico corresponde el estudio de las transformaciones. Así, por ejemplo, la pasivización suprime los participantes, desplaza al agente, al igual que los índices de impersonalidad. Esto se da tanto a nivel de la oración como de la

palabra: la lexicalización del participio, como atributo, pasiviza ocultando no sólo al agente sino también al paciente. La nominalización se integra a estas formas. En cuanto al contenido semántico de la forma lingüística, la transmisión (emisión) de un evento puede realizarse bajo diferentes modelos gramaticales: *accional transactivo*, si un proceso afecta a una entidad nominal; *no transactivo*, si no la afecta -el primero nos permite claramente percibir los procesos causales; el segundo, es indeterminado en ese sentido; modelo *relacional*, a un nombre sustantivo se le aplica un adjetivo (*relacional atributivo cualitativo*) o se le aplica un nombre a otro nombre (*relacional ecuativo*).

Un tipo de enunciado marcado ideológicamente de manera evidente ocurre cuando se nominaliza un modelo accional: transformar la acción del verbo en nombre oculta el agente que realiza el proceso. Se menciona qué pero no quién. Además, el proceso dinámico se presenta como objeto estático. En todos estos casos al oyente se le dificulta recuperar la estructura profunda y la información resulta sesgada. Los actores y las causas se disuelven en el modo de clasificar los hechos. Esa ambigüedad, percibida desde la lingüística ideológica, resulta funcional.

1.4.1. La transformación como herramienta para el Análisis del Discurso: Seguimos la noción de transformaciones de Harris (1952), entendidas como operaciones para el análisis del discurso. La descripción se realiza a partir de las oraciones básicas, de las cuales derivan las restantes por medio de reglas de transformación que se realiza entre entidades del mismo nivel. Como la estructura de un texto es raramente recurrente desde el punto de vista sintáctico, Harris elabora la noción de transformación: por medio de ella, se ponen en relación de equivalencia dos estructuras que no tienen la misma forma gramatical pero que contienen las mismas co-ocurrencias individuales -las mismas unidades léxicas-. Las transformaciones son 'gramaticales'; se trata de manipular las relaciones gramaticales entre morfemas, a fin de acceder a la estructura del texto. La nominalización, como transformación, convierte una oración completa en una frase nominal incluida en una nueva oración, como FN1 (sujeto) o FN2 (objeto).

3. Propuesta de trabajo

3.1. Un ejemplo de análisis

Se parte de un modelo de análisis detallado sobre un corpus reducido. No se pretende que el docente en el aula lo replique completo, sino que considere el procedimiento como una alternativa para analizar rasgos semánticos de componentes morfosintácticos, en función de la interpretación discursivo-pragmática de textos reales.

Se analizan en total tres (3) notas que opinan específicamente acerca de la toma del Parque Indoamericano y su desocupación: una nota de tapa⁹⁷ de Página/12 de fecha 12-12-2010, un editorial de Clarín del día 12-12-2010 y un editorial de La Nación del 15-12-2010. El corpus obtenido de estas notas está conformado por 162 nominalizaciones (ver Anexo 1).

El criterio de selección ha estado orientado por las nociones de Ducrot de *expuesto y presupuesto*. Una indicación presupuesta es presentada como un dato a partir del cual se habla, pero que no entra directamente en juego en la palabra. Gracias al fenómeno de la presuposición, se puede decir algo como si no hubiese sido dicho, implícitamente (Ducrot, 1972: 23). Los presupuestos dependen de enunciaciones, a la vez, anteriores a la enunciación actual y le sirven de fundamento, de ahí su nombre (*pre* .antes y *sup* .debajo). Para el análisis de las nominalizaciones, el criterio principal es que se encuentren incluidas dentro de un presupuesto, vale decir, que no se encuentre dentro de la propia frase ni sometido a condición o probabilidad u otro tipo de modalizador (por ejemplo, de “deber ser”). De tal modo, podemos afirmar que se considera como parte de la enunciación del periódico para dar cuenta del evento, sea mediante afirmación o negación, pero asertivamente.

Se toman todas las nominalizaciones tanto las que se encuentren en posición nuclear como subordinada (por ejemplo, como término de preposición). De este modo, nos permitiremos ver si la nominalización entra en una cadena de transformaciones recursivas y los efectos de sentido de tal circularidad (por ejemplo, si la estructura de base transformada sintácticamente tiene un sujeto que a su vez es nominalización, de esta también deberemos recuperar su estructura de base). Sólo tomamos aquellas nominalizaciones en las que subyace una estructura predicativa (Di Tullio, 1997). De las nominalizaciones, las consideramos según su significado, de acción y efecto, de cualidad, estado y condición, agente, instrumento, lugar, conjunto y tiempo. En un sentido morfológico tomamos los sustantivos deverbales y deadjetivales, en tanto estos casos, desde un punto de vista sintáctico, heredan estructuras oracionales transactivas, no transactivas, relacionales, atributivas, ecuativas. Excluimos, entre otras, las que derivan de nombres, en tanto carecen de ese interés sintáctico en la transformación. Las estructuras oracionales indicadas nos permitirán relevar, por un lado, qué argumentos, requeridos o no, se encuentran presentes y cuáles ausentes. De ello se interpreta el efecto de sentido.

Desde el punto de vista semántico (Tabla Anexo 1), predominan las nominalizaciones de acción (54% del total), con ausencia total de las referidas a agente, instrumento, lugar, tiempo, etc. El segundo lugar en ocurrencia le corresponde a la nominalización de estado, cualidad o condición (30%); categoría significativa desde el punto de vista discursivo porque supone una evaluación –del evento y sus actores– en términos eufóricos o disfóricos. El resto corresponde a las

⁹⁷ Debido a que Página/12 carece de editorial, se toma la nota de tapa en tanto en ella se ofrece un análisis crítico de los eventos. En este sentido, se transmite en ella la línea editorial del periódico por su ubicación principal dentro de la edición impresa.

de efecto (16%). Respecto de la distribución y regularidades de las nominalizaciones en cada medio, resulta:

Página 12: el relato del evento incluye a dos actores principales: Macri y Cristina Fernández de Kirchner, cada uno con valores eufóricos y disfóricos. Macri interviene como responsable de estados y condiciones disfóricos como *carencia*, *intransigencia*. Es también el objeto de *reclamos* y es actor de *enlaces con Duhalde*, *alusiones (xenofóbicas)*. Con Cristina Fernández de Kirchner se asocian nominalizaciones con valor eufórico –*acuerdo*, *creación*, *conducción*–, aunque en una ocasión es responsable de un *error inicial*. Se le atribuyen regularmente estados y cualidades eufóricas como *inteligencia*, *sensibilidad*, *mandato*, *solidaridad*, *decisión*, *orden*. La característica principal de esta nota es que no hay referencia a los actores de las tomas de los predios como tales, sino que se alude a las *organizaciones* que se reúnen con los otros dos actores que pertenecen al campo político. Estos son los predominantes en cuanto a su mención, que permite reconocerlos claramente como actores de las acciones nominalizadas, que son las que predominan frente a las de estado y cualidad.

Clarín: en este medio desaparece el actor Macri y se ponen en juego otros dos: Cristina Fernández de Kirchner, el Estado nacional y los funcionarios por un lado; y los pobladores. Ambos actores están caracterizados disfóricamente: el Estado Nacional realiza acciones negativas como abandono, reconocimiento del fracaso, fracaso, decisión de postergar, dilatación, enfrentamiento (con Macri), no seguridad, manipulación. Por el lado de los pobladores, ellos son actores de *enfrentamientos*, *abusos y batallas*; y se hallan en un estado y/o presentan cualidades asociadas con *delincuencia*, *pobreza*, *violencia*. Es relevante la omisión del actor Macri, como así también el hecho de centrarse en el evento en sí, sesgando a sus agentes. En muchos casos de nominalización de acciones no resulta posible recuperar los agentes.

La Nación: el eje está puesto en las acciones negativas que llevan a cabo los usurpadores o grupos o *patria piquetera*, que llevan a cabo acciones disfóricas como *usurpación*, *atropellos*, *manifestación*, *extorsión*, *piquetes*. Y dejan en estado –son responsables del estado– de *anomia y violencia*. Este grupo se opone al de los *propietarios*. Ambos bandos están atravesados por otro actor: el Estado, que se asocia con cualidades y estados negativos como *incapacidad*, *admisión de incapacidad*, *confesión (de incapacidad)*, *deserción*. Asimismo, al aparecer nominalizaciones de efectos, resulta dificultoso recuperar los actores involucrados con ellas, que quedan indefinidos.

Es notorio el distinto posicionamiento de cada medio, entre los que destacamos:

Página 12 enfrenta a los dos actores políticos, con inclinación positiva hacia el gobierno nacional; *Clarín* relata el evento, sobredimensionando los aspectos negativos de Cristina Fernández de Kirchner, el estado nacional y funcionarios, tanto en sus estados como en sus acciones. Omite las referencias al otro actor político implicado: Macri; *La Nación* pone el énfasis en los actos ‘criminales’ de los ocupantes. Atribuye única incapacidad al estado nacional, encarnado en Cristina Fernández de Kirchner y omite aludir al estado de la ciudad de Buenos Aires. En general, al recuperar la oración base de la nominalización, desaparecen complementos, argumentos obligatorios o requeridos. De otro modo, se vuelve

sobre una estructura recursiva: aparece como agente u objeto una nueva nominalización, remitiendo a una nueva estructura sintáctica transformada. Esto genera mayor distancia de la estructura profunda. Por otra parte, predominan estructuras no transactivas. Así, al apartarse de la estructura agente – acción – objeto afectado, se aleja del modelo causal, sobre el cual resultaría factible discutir la cuestión de la verdad, lo real⁹⁸.

3.2. Una propuesta de trabajo: actividad de reemplazo de estructuras

En función de la propuesta áulica, consideramos que un relevamiento como el modelo indicado en el cuerpo de la ponencia permite pensar en la categoría de la nominalización como una herramienta que completa la comprensión textual. Para ilustrarlo, pueden tomarse algunos de los párrafos bajo análisis y observar qué ocurre si se reemplazan las estructuras vacías. En los casos en que no pueda recuperarse la estructura profunda, base de la transformación, se coloca un pronombre indefinido (algo, alguien) y solo nombrarlo al agente cuando esté explícito (ver Anexo, Actividad de reemplazo de estructuras).

Página/12, fragmento original: [...] De este modo, CFK terminó de formarse un juicio sobre lo sucedido y tomó decisiones llamadas a poner fin al autogobierno policial, una de las principales asignaturas pendientes de la democracia argentina. Aconsejado por sus expertos en imagen pública, Macri acusó al gobierno nacional de discriminar a la zona sur de la ciudad, un cargo asombroso por provenir de quien la abandonó a su suerte. Convencer sobre la presunta preocupación del gobierno de la Ciudad acerca del espacio público necesitaría de un genio de la publicidad. Durante los largos tres años de la gestión de Macri, ese gigantesco terreno de 130 hectáreas fue entregado a las malezas y los roedores. Durante la reunión de madrugada con las organizaciones políticas y sociales, que pidieron la presencia del Estado Nacional como garante, Macri se volvió a negar a cualquier solución que no pasara por el empleo de la fuerza para desalojar el parque, sin negociación alguna, a pesar del ofrecimiento del gobierno nacional de tierras en otro lugar para los ocupantes.

Sería transformación del siguiente:

De este modo, CFK terminó de juzgar (CFK evalúa) sobre que algo sucedió y decidió (ella) finalizar (CFK finaliza) con que la policía se autogobernara, una de las principales asignaturas pendientes de la Argentina que es democrática (la Argentina es democrática). Aconsejado por sus expertos en imagen pública, Macri acusó al gobierno nacional de discriminar a la zona sur de la ciudad. Macri, quien abandonó a la zona sur a la suerte que tuviera (la zona sur tuviera suerte) cargó asombrosamente (contra el gobierno nacional). Convencer acerca de que el gobierno de la ciudad presuntamente se preocupa por el espacio público necesitaría de un genio de la publicidad. Durante los largos tres años en que Macri gestionó, gigantesco terreno de 130 hectáreas fue entregado a las malezas y los roedores. Durante la madrugada, cuando se reunieron Macri con las

⁹⁸ Para legitimar este análisis en función de la propuesta áulica y la interpretación discursiva, ver en Anexo 2 Actividad de reemplazo de estructuras.

organizaciones sociales, que pidieron que el Estado Nacional se presentara como garante. Macri se volvió a negar a solucionar (que ¿él o el gobierno nacional solucionara?) sin que (¿él o el gobierno?) emplearan la fuerza para desalojar el parque, sin negociar (él) (Macri no negocia) de ninguna manera, a pesar de que el gobierno nacional le ofreció tierras en otro lugar para los ocupantes.

Clarín, fragmento original: [...] La decisión del Gobierno Nacional de postergar el envío fuerzas de seguridad al Parque Indoamericano dejó a una extensa zona de la Ciudad a merced de las organizaciones que lo ocuparon y permitió un violento enfrentamiento entre vecinos e intrusos. Por otra parte, la ocupación es reflejo de un problema complejo en el que se combinan necesidades sociales, delincuencia e inmigración, y que requiere respuestas realistas, despojadas de dogmas perimidos y coordinadas entre las autoridades. [...]

Como respuesta, el Gobierno decidió desobedecer la orden judicial, dejando la zona a merced del abuso y la violencia y del grupo que tenga más fuerza para imponerse. El resultado fue una batalla campal en la cual hubo varios muertos y heridos. Finalmente, ante el agravamiento de la situación, el Gobierno accedió a coordinar acciones con el de la Ciudad y, en un tácito reconocimiento del fracaso de su política de seguridad, anunció la creación de un Ministerio de Seguridad, el cual estará a cargo de la Federal.

Estructura recuperada:

El Gobierno Nacional decidió postergar que él enviara fuerzas de seguridad al Parque Indoamericano y (todo eso) dejó a una extensa zona de la Ciudad a merced de las organizaciones que lo ocuparon y permitió que vecinos e intrusos se enfrentaran violentamente. Por otra parte, que alguien ocupe (¿el Parque?, ¿una zona de la ciudad?) refleja un problema complejo en el que se combinan que alguien de la sociedad necesita algo (o que ¿la sociedad necesita algo? O que ¿alguien es necesitado?), que alguien delinque y que alguien inmigra, que requiere respuestas realistas, despojadas de dogmas perimidos y coordinadas entre las autoridades. [...]

El Gobierno responde decidiendo (responde-decide) desobedecer (él) lo que ordenaron los jueces, dejando la zona que estaba a merced de que ¿alguien abusara y de que alguien violentara? ¿Los grupos abusaran y violentaran?). Resultó que alguien batalló campalmente, en lo cual (de lo cual) hubo muertos y heridos. Finalmente, ante (el hecho de que) se agravaba la situación (o sea, que alguien estaba de una manera) (se agrava la situación, ¿alguien está...?), el Gobierno decidió coordinar cómo actuar con el de la Ciudad (¿al Gobierno y el de la Ciudad? actúan), (y) reconoció tácitamente que su política de seguridad fracasó, (y) anunció que creaba una Ministerio de Seguridad, el cual se encargará de la Federal (¿del cual se encargará de la Federal?).

En *Clarín*, en contraste con *Página/12*, aparece mayor indefinición de actores (alguien) así como dificultad en completar los lugares vacíos (complementos de lugar, objetos afectados). Las acciones más concretas, de sentido disfórico, se atribuyen al Gobierno (que en sí mismo implica una nominalización), por ende, las entidades de acción se vuelven más abstractas.

Conclusiones

La nominalización implica una predicación que está presente en el texto, aunque no de manera evidente. Si recuperáramos la estructura profunda o la base sobre la cual opera dicha transformación que es la nominalización, obtendríamos un “texto en paralelo”, perfectamente compatible con su enunciación original, es decir, con el texto producido por el periodista o periódico. Equivaldría a pensarlo como si elaboráramos como docentes una guía de preguntas no literales acerca del texto pero que el alumno perfectamente podría responder, en tanto la información resulta recuperable si se comprende el valor de la nominalización como lector.

Respecto de la relevancia del estudio de las nominalizaciones expuestas o presupuestas para la enseñanza de la comprensión, pensemos que si un alumno lee el texto y el docente indaga acerca de su comprensión, por ejemplo, ante el sintagma *un violento enfrentamiento entre vecinos e intrusos*, resultaría perfectamente lícito preguntar de manera no literal, y porque está presupuesto, *¿quiénes se enfrentaron violentamente?* La respuesta esperable y, ciertamente, correcta, sería *vecinos e intrusos*. Sin embargo, obsérvese qué ocurre cuando preguntamos acerca del sintagma *la ocupación es reflejo de un problema complejo en el que se combinan necesidades sociales, delincuencia e inmigración*. Al estar incluida la nominalización dentro de un presupuesto, el docente podrá preguntar *¿qué refleja la ocupación?*, a lo que se podrá responder literalmente *un problema complejo en el que se combinan necesidades sociales, delincuencia e inmigración*, pero no mucho más allá a la hora de pensar en los actores físicos directos, ya que observemos qué sucede al preguntarnos por ellos: *¿quién ocupa?, no lo dice; ¿quién necesita qué? ¿la sociedad?, ¿todo?; ¿quién delinque?, no lo dice*. A pesar de ese no decir, la nominalización expuesta o encerrada dentro de un presupuesto, compromete al oyente con lo dicho, es decir, hay ocupación, y con ella, hay necesidades, delincuencia e inmigración. No se puede preguntar por los actores ni demás argumentos obligatorios (alguien necesita algo) sino por sí o por no. Cabe matizar la pregunta: *Según el periódico, ¿hay delincuencia?* Ocurre que si no nos remitimos a esa instancia de enunciación, obligamos al lector a que comparta ese universo formulado como real. No todos los docentes lo hacen. La idea, en todo caso, que guía el análisis es evidenciar que la propia construcción de cada afirmación o negación encierra la ideología del periódico respecto de eventos y actores. Comprender un texto es, en ocasiones, una tarea algo más compleja que subrayar palabras. Si en Lengua procuramos brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística nos encamine a favorecer el pensamiento crítico –que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones, será adecuado considerar el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas. Mecanismos lingüísticos como la nominalización, no por ser complejos o sutiles deben ser relegados. Así, será conveniente considerar esta temática y trabajarla en profundidad en textos breves y sencillos pero cargados de ‘significados ideológicos’. El sentido de un texto no puede ser develado por una aplicación mecánica de reglas (sean de coherencia, cohesión o cualquier otra receta disponible) sino en conjunto con la manipulación de las formas lingüísticas que construyen y orientan el sentido.

Referencias bibliográficas:

- Di Tullio, A. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres: Longman
- Fowler, R. – Kress, G. *et al.* (1979) *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Fowler, R. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*. Londres: Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Goodman, K. (2002) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Halliday, M.A.K.-Matthiessen, Ch. (1994) *A Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language. Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. – Meyer, M. (Comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.
- Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática Española, Manual*. Buenos Aires: Planeta.
- Tolchinsky, L. (2008) “Usar la lengua en la escuela” *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero-Abril, nro. 046, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Madrid. Pp. 37-54.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Páginas de Internet

- Clarín* “Incumplimiento de funciones básicas del Estado”, 12 de diciembre de 2010. Obtenido de la Red Mundial el 14 de febrero de 2011 en http://www.clarin.com/opinion/Incumplimiento-funciones-basicas_0_3887_61202.html
- La Nación* “La ley de la selva”, 15 de diciembre de 2010. Obtenido de la Red Mundial el 14 de febrero de 2011 en <http://www.lanacion.com.ar/1333638-la-ley-de-la-selva>
- Página / 12* “La batalla del parque y el Ministerio de Seguridad: historia secreta. El Desafío”, 12 de diciembre de 2010. Obtenido de la Red Mundial el 14 de febrero de 2011 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-158530-2010-12-12.html>

LAS DEMANDAS DE EXPLICACIONES EN EXÁMENES DE LA CARRERA DE BIOLOGÍA

Sergio David Valenzuela, Aníbal R. Bar

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste
anibalroque@yahoo.com.ar
sergiodavidvalenzuela@gmail.com

Introducción

Una de las líneas de investigación en relación con la formación universitaria es la que aborda la escritura académica desde la producción de los estudiantes (Carlino, 2002, 2003; Padilla, 2003, 2010; Parodi Sweis, 2000). En este sentido Carlino (2003) afirma que los modelos norteamericanos han difundido especialmente ciertas formas de escritura con particular privilegio de determinados procesos cognitivos.

Parodi Sweis (2000), en su estudio sobre la elaboración y la evaluación de textos argumentativos por parte de los estudiantes, concluye que un número importante de éstos no alcanza el grado de escritores maduros debido al escaso dominio de estrategias discursivas.

En el contexto del desarrollo y evaluación de las habilidades de razonamiento, Padilla (2010) sostiene que las habilidades discursivas en el campo disciplinar han sido ignoradas por mucho tiempo tanto en la docencia como en la investigación, lo que ha conducido que los estudiantes muestran escasas competencias en ese ámbito. Al respecto, Casas, Bosch y González (2005) evalúan el desarrollo de las competencias comunicativas: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar en estudiantes, y concluyen afirmando que la adquisición de estas habilidades es un buen camino para la formación de buenos ciudadanos.

Duschl (1995), en el marco de la enseñanza de las ciencias mediante el cambio conceptual, destaca el papel facilitador que tiene el profesor para que los alumnos aprendan, construyan y desarrollen sus habilidades en un entorno de aprendizaje apto para la comunicación entre ambos. El autor propone un modelo de evaluación de los contenidos procedimentales en forma de conversación para favorecer la adquisición de conocimientos científicos; el desarrollo de habilidades cognitivas (explicar y argumentar) y comunicativas. Concluye argumentando que el cambio pasa por la construcción de un entorno de aprendizaje apto para la comunicación entre el profesor y el alumno.

Zapata Salas (2005) analiza la formación por competencias en educación superior en Colombia y aboga por tres tipos de competencias que los estudiantes deben desarrollar y son posibles de ser evaluadas, las interpretativas (abarcando la comprensión de la información en cualquier sistema de símbolos y formas de representación), las argumentativas (explicaciones y justificaciones de enunciados), y las propositivas (incluyen la producción y la creación). En este sentido, se afirma que es necesario llegar a un consenso sobre el concepto de competencias ya que mientras éste no exista se obstaculizará su abordaje.

Padilla (2003) describe cómo los alumnos del último nivel de carreras en ciencias ponen en juego las distintas habilidades que fueron adquiriendo en su formación disciplinar, haciendo hincapié en la importancia que reviste la adquisición de dichas habilidades.

En este punto, Valenzuela (2008) refiere a la importancia de enseñar estas destrezas en cada una de las disciplinas a fin de tener un mejor punto de partida. El autor afirma que las habilidades no son sólo herramientas, sino también formas en las que se hacen las diferentes disciplinas. En el marco de las competencias y habilidades, Biglan (1973) afirma que el saber disciplinar cobra particular importancia al favorecer formas de producción escrita en consonancia con el uso de ciertas operaciones y estrategias cognitivas. El autor clasifica a las disciplinas en monoparadigma y multiparadigma. Las monoparadigma son aquellas en las cuales la formación está centrada en un solo cuerpo de conocimientos o paradigma, y en éstas se encuentra la Biología.

Por su parte, las habilidades de tipo explicativas se encuadran en términos del pensamiento no formal y, en ese sentido, Corral (2010) sostiene que la explicación vincula lo que se quiere explicar con un esquema más general que le otorga sentido, y que los modos en que se produce esta integración suponen distintas formas de razonar y estructurar los conocimientos, modos que no son independientes de los principios explicativos que se adoptan.

Jorba (2000), por su parte, define a la explicación como un razonamiento que presenta argumentos estableciendo relaciones causales en el marco de las cuales los hechos explicados adquieren sentido y modifican su estado de conocimiento.

Bar (2011) describe las habilidades de razonamiento detectadas en estudiantes universitarios avanzados de la carrera de Biología en tareas relacionadas con la identificación de componentes de un argumento, su producción y valoración. Afirma que dicho análisis está condicionado por la tarea requerida y por el status de las teorías o conceptos que explican los casos propuestos, y que ambos factores operan bajo el fuerte contexto de la formación disciplinar que orienta los modos en que éste se expresa.

En razón de lo reseñado precedentemente, el presente trabajo se propone identificar el modo que asumen las habilidades cognitivas de tipo explicativas, puestas en juego en las consignas de los exámenes parciales de los últimos años de la carrera de Biología.

Metodología

La muestra se compone de cuatro exámenes parciales de la asignatura de Biología de los Parásitos y un examen parcial de la materia Sedimentología. El mayor número de exámenes en la muestra de Biología de los Parásitos se debe a que al momento de realizar el muestreo, los contenidos disciplinares evaluados fueron más numerosos que los de Sedimentología.

Para cada caso se analizó el examen en su totalidad, identificándose particularmente las consignas en las que se solicitaban explicaciones, con el

objetivo de determinar con qué frecuencia se presentaban las habilidades explicativas sobre el total de la evaluación.

El análisis consistió además en indagar sobre el modo en que se solicitaban dichas habilidades por parte de los docentes.

Finalizado el análisis, se determinaron cuáles fueron los sentidos atribuidos al término explicar en cada una de las asignaturas.

Resultados

Del análisis de los exámenes se extrae:

- En Biología de los Parásitos las explicaciones representan entre 20% y 40% de la valoración total del examen. En Sedimentología alcanza al 40%.
- Para el caso de Biología de los Parásitos, las explicaciones se solicitan de distintas maneras. En primer término las que explícitamente inician con el término “explicar” y/o “explique” y demandan efectivamente explicaciones. Ejemplo:
 - *“Explique cuáles son las estrategias de los parásitos que le permiten asegurar su transmisión”.*
- Algunas consignas de Biología de los Parásitos, que suelen iniciar con la palabra “cómo”, solicitan elementos que son parte de una explicación, pero por sí mismas no son explicaciones. Lo ejemplifica el caso de la siguiente consigna:
 - *“¿Cómo evaden los tripanosomas la respuesta inmune del hospedador?”*
- En determinadas ocasiones las consignas de Biología de los Parásitos requieren de la nominación de una serie de variables relativas a los organismos, y si bien la consigna es analítica en la demanda, al redactar la respuesta, el alumno puede construir eventualmente una explicación. A continuación se presenta un ejemplo:
 - *“Lea atentamente los siguientes ciclos biológicos y escriba para cada uno de ellos: a) tipo de ciclo; b) tipo de transmisión en cada hospedador; c) faz infestante; d) vías de penetración en cada hospedador; e) si hay más de un hospedador, qué tipo de hospedador es en cada caso”.*(Luego de esto presenta cinco casos).

- En Biología de los Parásitos, en ciertas situaciones una misma consigna presenta dos preguntas que requieren vincular dos variables, razón por la cual, las respuestas constituyen una explicación. Por ejemplo una de las consignas plantea:

- *“¿Qué efectos pueden producir los parásitos sobre los hospedadores? ¿Cómo responden los mismos ante la presencia de los parásitos?”*

- Algunas consignas inician con los términos “por qué” o “explicar”, utilizados habitualmente para demandar explicaciones, pero no adquieren ese sentido en estas situaciones, pues demandan definiciones, como por ejemplo:

- *“¿Por qué se dividen los nematodos en Phasmidia y Aphamidia? ¿Qué significan estos términos?”*

- *“¿Qué es la capacidad de transporte? ¿Qué es carga de un agente? Explicar la diferencia”.*

- En ambas asignaturas, los pedidos de explicaciones se refieren a procesos genéricos que se encuadran en leyes disciplinares, como por ejemplo:

- *“Explique cuáles son las estrategias de los parásitos que le permiten asegurar su transmisión”.*

- *“Explica la transformación del sedimento en roca sedimentaria”.*

- En Sedimentología algunas consignas fragmentaban un proceso, lo que parecía referir fenómenos distintos, cuando en realidad se está haciendo alusión a tres factores que intervienen en un mismo fenómeno. La siguiente consigna ilustra la situación:

- *“Indica a qué tipo de transporte refieren los siguientes dibujos. Explica brevemente en qué consiste. (Luego de esto presenta tres dibujos).”*

Discusión y Conclusiones

A diferencia de lo planteado por Padilla (2010), la demanda de competencias discursivas no ha sido ignorada y, en particular, de habilidades explicativas. El 40% del total del puntaje en las evaluaciones da cuenta de ello.

En las dos materias estudiadas, en consonancia con el planteo de Valenzuela (2008), se puede sostener que las habilidades además de ser herramientas, son los modos en los que se hace la disciplina, en este caso la biología.

En términos de la clasificación de competencias a desarrollar y evaluar en educación superior propuesta por Zapata Salas (2005), esta habilidad se encuadra en las argumentativas que abarcan la explicación y la justificación de enunciados. Estos exámenes constituyen una evidencia de que en algunas instancias de los procesos educativos, se desarrollan y evalúan dichas competencias en la enseñanza universitaria.

A modo de síntesis, en los casos estudiados, las habilidades cognitivo- lingüísticas de tipo explicativas asumen cinco modalidades diferentes en relación a las consignas que las solicitan:

- Explicaciones propiamente dichas: las que se demandan explícitamente con los términos “explicar” o “por qué”. A su vez, éstas pueden ser:
 - Explicaciones por referencias a leyes generales aplicadas a grandes grupos o niveles taxonómicos mayores.
 - Explicaciones por referencias a leyes particulares o aplicadas a niveles taxonómicos menores.
- Explicaciones Parciales: las que solicitan elementos que son parte de una explicación, pero que por sí mismas son incompletos.
- Explicaciones Segmentadas: las que se encuentran segmentadas en dos preguntas en la misma consigna, pero que las dos respuestas constituyen una única explicación.
- Explicaciones Fragmentadas: las que requieren del trabajo de variables de modo analítico pero que el alumno en sus respuestas las puede integrar.
- Explicaciones que encubren otra operación: aquellas en las que el término explicar no coincide con la operación requerida para resolver la consigna.

La Biología es una disciplina mono paradigmática, y en el contexto de la formación universitaria de esta ciencia, las formas en que se expresan las demandas de habilidades explicativas, se orientan a solicitar explicaciones que refieren a leyes (explicaciones propiamente dichas) aplicadas a grandes grupos taxonómicos, y que se encuadran en el paradigma imperante en el campo disciplinar (Biglan, 1973).

Las explicaciones parciales, segmentadas y fragmentadas reducen la explicación a la identificación de caracteres específicos y a la nominación de factores en la incidencia de ciertos fenómenos, lo que constituye un componente implícito del paradigma disciplinar, y se vincula directamente con la improntas empírico-analíticas propias de la biología (Bar, 2011).

En las asignaturas estudiadas, los términos “explicar” o “por qué” no tienen un significado unívoco, a pesar de que son los términos habitualmente utilizados para requerir explicaciones, pues en algunos de los casos estudiados son usados para

demandar definiciones. Dicha situación conduce a significar la explicación como la identificación de caracteres y propiedades, lo que implica poner en uso operaciones menos complejas que las habilidades estrictamente explicativas.

Bibliografía

Bar, A. (2011) *Argumentar y explicar en el contexto de la formación universitaria en biología*. Inédito.

Biglan, A. (1973) "The characteristics of subject matter in different academic areas". En *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203.

Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, Nº 1, marzo, pp. 6-14.

----- (2003). *Leer Textos Científicos y Académicos en la Educación Superior: Obstáculos y Bienvenidas a una Cultura Nueva*. 6º Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura. Bs. As.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: F.C.E.

Casas, M.; Bosch, D. y González, N. (2005). "Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, Explicar, Justificar, Interpretar y Argumentar". Revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 4. Pp. 33-52.

Corral, N. (2010). "Modalidades explicativas en el razonamiento argumentativo de estudiantes universitarios". En *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste*. Disponible en http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-007_007.pdf

Duschl, R. (1998). "La valoración de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación". En *Enseñanza de las Ciencias*, Vol.16 (1), pp. 3-20.

Jorba, J.R.H.; Gómez, I. y Prats, À. (eds.) (2000) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid, España: Síntesis.

Padilla, C. (2003). "Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I Nº 1 (Diciembre 2003): 221-236.

----- (2010) "Competencias argumentativas en la alfabetización académica". En *Revista d'innovació educativa*. Universitat it Valencia. Nº 4.

- Parodi Sweis, G. (2000). "La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva". En Revista *Signos*. Vol. 33, N° 47.
- Valenzuela, J. (2008) "Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/7.
- Valenzuela, Bar y Ortiz (2010) *Las Habilidades Cognitivo-Lingüísticas En Estudiantes Universitarios De Biología*. En V Jornadas Universitarias de Enseñanza de Ciencias Naturales. Universidad Nacional de Catamarca.
- Zapata Salas (2005) "Formación Por Competencias En Educación Superior. Una Aproximación Conceptual A Propósito Del Caso Colombiano". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 36/9.

LAS HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS EN EL ABORDAJE AUTÓNOMO DE UN TEXTO DE MATEMÁTICA

**Stella Maris Curi, Alida Mónica Masachs,
María Cristina Cardozo, Silvia Noemí Sanchez**
Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus)
Departamento de Ciencias de la Educación

stellacuri@yahoo.com.ar; alidamonica@yahoo.com.ar;
pinky@uncaus.edu.ar; silviasanchez@uncaus.edu.ar

Introducción

En el marco del Proyecto de investigación “Abordaje de problemas de aprendizaje de las ciencias a través de la lecto-comprensión de textos escritos desde una perspectiva sistémico funcional” (UNCAus, 2010) se realizó una experiencia didáctica en la que un grupo de alumnos que cursaban el 1er año del Profesorado en Matemática durante el segundo cuatrimestre de 2010 abordó como lectores autónomos un texto de divulgación con fines didácticos. La secuencia de aprendizaje establecida en la guía propuesta por el docente se inició con consignas usuales –identificar, explicar y ejemplificar la noción de matriz- y concluyó con la consideración de la clase misma como una situación problemática susceptible de ser analizada desde el concepto tema de la clase.

La primera premisa que se pretendió generar en esta secuencia áulica fue la creación de un conjunto de condiciones didácticas que autorizaran y habilitaran al alumno para asumir su responsabilidad como lector (Lerner, 1999). Para lograrlo el docente explicitó desde el inicio la modalidad de tareas y roles que se asumirían en la clase: el docente guiaría y moderaría las intervenciones y los estudiantes se responsabilizarían de la lectocomprensión del texto y de la resolución de las distintas actividades detalladas en la guía provista.

Los objetivos de esta investigación fueron, en primer término, caracterizar el texto de divulgación con fines didácticos que los alumnos debieron abordar autónomamente a fin de establecer los parámetros de intervención docente y, en segundo término, explicitar las habilidades cognitivo-lingüísticas que intervienen en el proceso de lectura de un texto matemático.

Marco teórico

La Lingüística Sistémico Funcional propuesta por Michael Halliday, que considera al lenguaje como un recurso que construye significados y al discurso como una práctica social para representar, significar y constituir el mundo, conforma el marco de análisis de los textos que circularon en esta experiencia. La funcionalidad de esta teoría exige mostrar relaciones entre las opciones ofrecidas por el sistema y las selecciones concretas que se realizan en cada texto para distintos fines. La clasificación de los propósitos discursivos (géneros) de J. Martin y los ensayos de George Steiner (1976) acerca de la “intraducibilidad progresiva” del lenguaje de la Matemática y la preponderancia de este lenguaje en la vida intelectual de Occidente a partir del siglo XVII, nos servirá como anclaje reflexivo respecto de la

necesidad de dos tipos de alfabetizaciones ante la cultura humanística y la cultura matemática.

La lectura y la escritura son consideradas como práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual” para la cual los novatos necesitan aprender una nueva cultura discursiva (Carlino, 2005), y en tal sentido, las habilidades cognitivo-lingüísticas, que se movilizan y activan para la comprensión y producción de textos (Revil Chion, A. en Meinardi, 2010) son procesos cognitivos estrechamente vinculados con las posibilidades reales de acceso al conocimiento.

La educación, como todo sistema complejo, requiere de una mirada interdisciplinaria, por lo cual otro eje que aporta sus fundamentos es el de la Didáctica de la Matemática. En este sentido Miguel de Guzmán (2007) afirma que la Matemática se enfrenta con un cierto tipo de estructuras que se prestan a unos modos peculiares de tratamiento e incluyen:

- Una simbolización adecuada, que permite presentar eficazmente, desde el punto de vista operativo, las entidades que maneja.
- Una manipulación racional rigurosa, que compele al asenso de aquellos que se adhieren a las convenciones iniciales de partida.
- Un dominio efectivo de la realidad a la que se dirige, primero racional, del modelo mental que se construye, y luego, si se pretende, de la realidad exterior modelada.

La perspectiva adoptada para el análisis de esta experiencia didáctica fue la émica (Witrock, 1989) ya que se puso el énfasis en el descubrimiento de los significados construidos por los estudiantes mientras intentaban explicar las circunstancias que afrontaron.

Desde el campo de la Didáctica acudimos a la teoría constructivista del aprendizaje que busca recuperar el pensamiento capaz de reelaborar la información construyendo el saber sobre los conocimientos previos para favorecer el cambio conceptual. La pretensión será dar cuenta de la distancia que media entre la intencionalidad docente y la eventualidad situacional de la práctica áulica ya que el espacio de las prácticas será considerado como un lugar de experiencia vital donde converge una combinación de variables que evidencia la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia áulica

El grupo de alumnos destinatarios de esta experiencia regularizó en el primer cuatrimestre de 2010 Álgebra, asignatura requerida para el cursado de su correlativa: Álgebra Lineal y Geometría. Al inicio, la docente explicó el diseño de la clase y la metodología por utilizar presentándoles una guía de actividades (Ver Anexo) que orientaría el aprendizaje y ayudaría a mediar entre el contenido propuesto y las habilidades cognitivo-lingüísticas propias de un aprendizaje profundo (Valenzuela, J, 2008). Esta estrategia adoptada por el docente pretendía facilitar la autonomía en la construcción del saber y la reflexión por parte de los estudiantes de la idiosincrasia del aprendizaje.

La propuesta consistió en la lectura comprensiva y autónoma del material teórico por parte de los alumnos que trabajarían reunidos en grupos de cinco integrantes, procurando que las tareas encomendadas llevaran a cabo una transformación y utilización de los conocimientos para resolver consignas desde el nivel de la información y la comprensión, hasta la aplicación a situaciones cotidianas y reales. Se acordaron desde el inicio dos etapas para el trabajo en clase: la primera en la que se resolverían las tres primeras consignas, y, un segundo momento en el que se concluiría con las consignas de aplicación, tarea para la cual previamente deberían leer comprensivamente el glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas adjunto a la guía.

Durante el desarrollo de la primera fase, la docente debió mediar al interior de los grupos para que efectivamente hubiera una dinámica de participación real ya que se evidenciaban signos de poca interacción (dirección de las miradas, silencio, lecturas individuales, entre otras). Como consecuencia de las indicaciones docentes acerca de cuáles debían ser las pautas reales de trabajo grupal (entre las que se destacaron como más relevantes el consenso o el debate de posturas divergentes, la lectura grupal, la resolución de situaciones problemáticas en equipo, el contacto cercano al grupo, entre otras), paulatinamente y en distinta medida esta dificultad fue superada en el transcurso de las primeras tres consignas.

El equipo docente pudo constatar, entonces, la asunción negociada –explícita e implícitamente- de diferentes roles en los grupos tales como el del alumno líder o coordinador, el encargado de la lectura en voz alta, el delegado para las consultas al profesor, etc. Estas responsabilidades compartidas permitieron a los alumnos seleccionar las ideas que se relacionaban de manera relevante con el contenido y con el proceso de la tarea que fueron desarrollando; asimismo los ayudó a dar significado a la información que recibían del texto, de los profesores y de los propios compañeros (Mauri y Sanmartí, 2000). Esta dinámica favoreció la autonomía en la lectocomprensión del texto y la autorregulación de los saberes y las habilidades que en el transcurso de la clase se vieron obligados a desplegar.

Finalmente, la puesta en común de las consignas al frente de la clase hizo posible la comparación de las diferentes respuestas y el despliegue de encendidos debates respecto de cuál sería la opción más acertada, necesitando en algunas ocasiones la intervención mediadora del docente.

La observación de los modos en que transcurrió esta primera fase demuestra que el clima de confianza en las propias capacidades de aprendizaje y la tolerancia hacia el error propio o ajeno -necesarios para el proceso de aprendizaje- se vieron favorecidos por la asunción compartida de responsabilidades al interior de los grupos. La argumentación lógica basada en el material teórico leído o en la ejemplificación aportada por los alumnos fue utilizada para la defensa de las distintas respuestas, y el desarrollo explicativo verbal que muchos estudiantes ofrecieron acerca de sus posturas fue enriquecedor para la clase en su totalidad. Si bien en la mayoría de las exposiciones pudo verificarse la dificultad de traducción del lenguaje verbal al metalenguaje de la Matemática, los alumnos mostraron un interés notorio por expresarse de manera pertinente ante las acotaciones de la docente.

La sensación general fue de entusiasmo y colaboración hacia las actividades

propuestas por el equipo docente. El alcance de los objetivos propuestos para esta clase fue cumplido puesto que los estudiantes fueron capaces de aplicar analítica y gráficamente el concepto de matriz a nuevas situaciones. Aunque el tiempo que demandó esta experiencia fue comparativamente mayor al que se utilizaría en el desarrollo habitual de una clase de tipo tradicional en la que el docente asume la exposición magistral del contenido, las interacciones producto de la construcción compartida del conocimiento por parte de los alumnos demostraron que el proceso de aprendizaje se evidenció y superó ampliamente la mera transmisión de información que supondría una clase magistral.

Para la segunda fase de la clase, se les solicitó a los estudiantes que leyeran comprensivamente el Glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas (Ver Anexo) anexo a la Guía de actividades tratando de desentrañar de qué tipo de habilidades se valieron para la resolución de las tres primeras consignas. Para hacerlo, los alumnos debían abstraerse de la situación concreta en la que participaban tratando en la medida de lo posible de determinar qué estrategias o habilidades utilizaron para aprender la noción de matriz y aplicarla correctamente.

Esta fase de la clase, entonces, se caracterizó por la metarreflexión de la propia labor cognitiva: tomar distancia del concepto tema de la clase para determinar qué habilidad permitió en cada una de las consignas resueltas internalizar significativamente la noción de matriz en sus estructuras cognitivas previas.

En esta oportunidad la orientación del equipo docente fue demandada con mayor frecuencia por los estudiantes. No sólo fue necesaria la explicación reiterada de algunos vocablos específicos (tales como deducción, inducción o fundamentación), sino que el sentido de la consigna fue discutido por los alumnos hasta ser comprendido globalmente.

Finalmente, la puesta en común de las últimas dos consignas se realizó completamente. Los estudiantes –futuros profesores de Matemática- dieron cuenta del grado de internalización de la noción de matriz transfiriendo este concepto a otras áreas no específicamente matemáticas o numéricas. Al concluir esta actividad pudieron comprobar la interrelación disciplinaria entre conceptos que son en su apariencia divergentes como el lenguaje verbal y el lenguaje de la Matemática. El pasaje de categorías pertenecientes a un lenguaje y a otro permitió observar la complejidad de la realidad.

La clase misma fue abordada como una situación problemática susceptible de análisis a partir del concepto de matriz; el proceso de aprendizaje fue desmontado a partir de la identificación de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se movilizaron y activaron en el proceso de aprendizaje. La metarreflexión sobre el propio quehacer cognitivo brindó a los estudiantes nuevos términos para precisar y ajustar sus propios procesos de aprendizaje.

Aproximación al texto de divulgación con fines didácticos

Básicamente la estructura compositiva del texto está dada por la definición general del tema “Matrices” con su correspondiente representación simbólica y una aclaración acerca del significado o alcance de los símbolos utilizados presentada con el título “Notaciones”. A continuación se desarrolla una taxonomía de los

distintos tipos de matrices anunciada por el título “Tipos de matrices” seguido de las diferentes definiciones: “Matriz fila”, “Matriz columna”, etc. más sus correspondientes representaciones simbólicas y ejemplos numéricos presentadas bajo el título “Ejemplos”.

El tema se expone partiendo de la definición verbal pasando luego a la simbolización matemática, que sirve de demostración lógica del enunciado verbal que lo antecede, y arribando, en último término, al ejemplo numérico, constatación final de la validación del enunciado inicial. Entonces, hay tres niveles de expresión de un mismo concepto. El pasaje de uno a otro lenguaje en forma fluida garantiza la comprensión del tema desarrollado. Esta característica del texto -la reiteración de un concepto apelando a la utilización de diferentes lenguajes mediante el recurso de la reformulación propio de la explicación como género- refuerza su propósito didáctico y hace que la comprensión global de su tema se alcance integralmente en un proceso dialéctico entre uno y otro lenguaje.

El texto está constituido aproximadamente en un 40% por el lenguaje verbal y el otro 60% por el lenguaje símbolo de la Matemática (el lenguaje símbolo a su vez se reparte en la notación simbólica pura y expresión de las cifras que ejemplifican la representación). Ello nos lleva a la inferencia de que su lectocomprensión se alcanza a través de una doble alfabetización: la del código verbal y la del código metalingüístico de la Matemática. Los datos aportados por este texto no son accesibles sólo por medio de la palabra, como dice Andreas Speiser *“Por medio de su construcción geométrica y después por la puramente simbólica, las matemáticas rompieron los grilletes del lenguaje (...) y la matemática es hoy más eficaz en su esfera del mundo intelectual que los idiomas modernos”* en (Steiner, G., 1982). Es decir, el alumno capaz de comprender este texto pertenece no sólo a una comunidad lingüística (la del español), sino que además participa de la comunidad académico-discursiva de la matemática.

La enseñanza de las ciencias, en general, y de la Matemática, en particular, por sus prácticas, métodos y modos de expresión requiere de un doble esfuerzo por parte del alumno. No sólo hace falta acceder al concepto en el lenguaje común, sino que se hace necesaria la trasfencia de ese saber a un grado de abstracción y síntesis mayor, el lenguaje de la matemática, *“un lenguaje de riqueza fantástica, complejo y dinámico. Y la historia de ese lenguaje es de intraducibilidad progresiva”* (Steiner, G.: 1982). Todavía es posible traducir el tema “Matrices y determinantes” a equivalentes verbales, o a aproximaciones muy cercanas. Sin embargo,

“una vez que las matemáticas se modernizan y comienzan a exhibir sus enormes poderes de concepción autónoma, la traducción se imposibilita cada vez más. (...) [Los lenguajes matemáticos]...exigen y confeccionan lenguajes propios, tan articulados y elaborados como los del discurso verbal. Y entre estos lenguajes y los de uso común, entre el símbolo matemático y la palabra, los puentes se van volviendo cada vez más tenues, hasta que se desmoronan” (Steiner, George, 1982)

El proceso de la traducción o pasaje de un lenguaje a otro -que el experto o profesor automatizó merced a su experiencia- consiste en realidad en el encadenamiento de dos fases: una de asimilación del mensaje original y otra de reexpresión en una segunda lengua. Puede como lo señala Bertha Gutierrez Rodilla (1998) desmenuzarse en tres apartados diferentes: la lectura y comprensión del

texto en la lengua de partida, el ejercicio de traducción propiamente dicho y la reelaboración del texto en la lengua de llegada (Gutierrez Rodilla, B.: 1998). La pretensión de que la resolución de esta operación surja espontáneamente en unos estudiantes no expertos demuestra la falta de reflexión respecto de todas las operaciones comprendidas en un ejercicio de traducción o pasaje.

Entonces, comprender un texto teórico matemático es una tarea compleja, de un alto nivel de exigencia que requiere la explicitación, por parte del experto o profesor, de los procesos cognitivos y las pautas precisas acerca de cómo ha de abordarse su lectura. Coincidimos con Viviana E. Estienne y Paula Carlino (2004) en que “las dificultades de lectura no son inmanentes a los alumnos, no son un déficit que deban resolver solos”, los profesores por ello deben constituirse en guías continuos que ayuden a los estudiantes a cruzar las fronteras de acceso a sus propias comunidades discursivas.

La interacción del profesor con sus estudiantes acerca de los modos o criterios de abordaje de los textos de su disciplina es fundamental para contribuir al proceso de maduración que está en estrecha relación con el aprendizaje que se produce en contacto con otros. El proceso de internalización, según Vigotsky, sólo es posible si quienes ya forman parte de la cultura académica asumen la tarea de dialogar inclusivamente con los recién iniciados. En este sentido al momento de planificar nuestra intervención pedagógica es vital que recordemos que “lo que el alumno hace es realmente más importante, para determinar lo que aprende, que lo que el profesor hace” (Shuell: 1986, en Carlino: 2005).

Sintetizando, si “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984) es preciso ocuparse -y darle un tiempo en nuestras cátedras- tanto de las convenciones discursivas de la disciplina que enseñamos como de su sistema conceptual-metodológico. Y esta tarea compete a toda la gestión institucional del currículo ya que sería absurdo pretender que con esfuerzos aislados se puedan revertir las enormes dificultades que poseen los alumnos al enfrentarse con una cultura cuyas convenciones desconocen en su totalidad.

Consideraciones finales

La experiencia descrita en las páginas precedentes nos faculta para realizar las siguientes afirmaciones:

- La complejidad de los textos de divulgación con fines didácticos con los que suelen trabajar nuestros alumnos al ingresar en la universidad requieren de una doble alfabetización: una propia de su comunidad lingüística y una alfabetización propia de la comunidad académico-discursiva de la disciplina.
- El pasaje o traducción entre uno y otro lenguaje, lejos de ser una operación sencilla, es sumamente compleja y puede subdividirse en tres operaciones diferentes. Por esta razón, los estudiantes necesitan de la orientación permanente del docente que debe proveer a sus estudiantes de las convenciones discursivas y metodológico-conceptuales propias de su disciplina.

- La alfabetización académica, puente de acceso a las ciencias, no puede abordarse aisladamente por un docente o en el transcurso de una clase, sino que debe ser un eje transversal de gestión institucional curricular.
- La explicitación de las habilidades cognitivo-lingüísticas posibilita el análisis de los errores de procedimiento más frecuentes en estudiantes de carreras docentes.
- La metarreflexión acerca de las habilidades cognitivo-lingüísticas desplegadas en el proceso de aprendizaje favorece la autogestión del conocimiento por parte de los alumnos.

Para finalizar, manifestaremos que los años de experiencia en el aula nos dicen que los temores propios a la innovación en la práctica docente se diluyen cuando se evidencia que los contenidos se han aprendido merced a la labor diligente de todos y cada uno de los actores del aula y que el clima de tolerancia hacia el pensamiento divergente permite el enriquecimiento personal. En fin, el aprendizaje resulta más genuino cuando el docente oficia de andamiaje y la clase es ámbito de trabajo participativo y reflexivo de su propio quehacer, cuando los docentes nos atrevemos a cuestionarnos y re-crearnos constantemente.

Bibliografía

Aebli, Hans (1995) *12 Formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la Psicología*. Madrid, Narcea; 2ª ed.

Alvarado, Maite (coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As.

Biddle, Bruce J. (1997) *La enseñanza de los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Paidós, Barcelona. Traducido por Roc Filella Escolá.

Gutierrez Rodilla, Bertha M. (1998) *La ciencia empieza con la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Península, Barcelona; 1ª ed.

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

Chartier, Rooger (2005) *Congreso de promoción de la lectura y el libro: 2003 2004*. Fundación El Libro. OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; 1ª ed.

De Guzmán, Miguel (2007) *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática*. En Revista Iberoamericana de Educación Nº 43 Enseñanza de la Matemática, Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI)

Ghio, Elsa y Fernández, María Delia (compiladoras) (2010) *El discurso en español y portugués. Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional*. Ediciones UNL, Santa Fe.

Ghio, Elsa y Fernández, María Delia (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Santa Fe; 1ª ed.

Meinardi, Elsa y otros (2010) *Educación en ciencias*. Paidós. Buenos Aires; 1ª ed.

Nickerson, Raymond S. y otros (1985) *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós, Barcelona. Traducido por Luis Romano y Catalina Ginard.

Nogueira, Sylvia (coord.) (2007) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Biblos, Bs. As.; 1ª ed.

Rodríguez Moneo, María (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Aique, Bs. As.

Raths, L.E. y otros (1997) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. 7ª edición. Paidós. Buenos Aires. Traducción de Leonardo Wadel y León Mirlas.

Valenzuela, Jorge (2008) *Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. Revista Iberoamericana de Educación N° 46/7 (25 de julio de 2008) Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI).

Wittrock, Merlin C (1989) *La investigación de la enseñanza* Tomo I. Paidós, Bs As.

ANEXOS

GUÍA

TEMA: MATRICES.

Objetivo específico:

1. Aplicar analítica y gráficamente el concepto de matriz a nuevas situaciones identificando habilidades cognitivo-lingüísticas en el proceso de aprendizaje.

El propósito de esta clase es que los alumnos asuman un rol protagónico en el aprendizaje de conceptos novedosos. Para lograrlo, reúnanse en grupos de hasta cinco integrantes, lea detenidamente el apunte teórico indicado, responda por escrito las consignas 1), 2) y 3) dadas (acuerde con los compañeros de su grupo cuál es la respuesta más acertada a cada una de las preguntas). Una vez finalizada la primera parte de su trabajo escrito, un alumno por grupo se hará cargo de la exposición, representación simbólica y explicación al resto de la clase de una de las preguntas del cuestionario.

En la segunda etapa de la clase, responda las últimas dos preguntas del cuestionario que serán luego expuestas a la clase adoptando la misma modalidad utilizada para las primeras consignas.

La evaluación de la expresión tanto verbal como simbólica del alumno expositor estará a cargo de sus pares. El profesor será el moderador de las intervenciones y sólo despejará dudas cuando éstas no puedan ser solucionadas por los alumnos por sí mismos.

1. *Lea atentamente la definición de matriz y elabore un ejemplo en el que se indique el número de orden.*
2. *De la lectura global de todo el material, ¿qué semejanzas y qué diferencias en cuanto al número de orden encuentra entre las matrices? Establezca una clasificación de estas siguiendo este criterio.*
3. *Elabore un esquema o cuadro que sintetice y jerarquice los contenidos del texto dado desde lo más general a lo más específico.*
4. *Dadas las siguientes variables, considere la clase en la que usted está participando y complete la matriz de datos que permita analizar el grado de complejidad de las distintas consignas resueltas por usted y su grupo hasta el momento. Para hacerlo utilice el glosario de habilidades cognitivo-lingüísticas que acompaña esta guía.*

<i>Consignas</i>	<i>Habilidades cognitivo-lingüísticas</i>	<i>Obstáculo o dificultad más frecuente</i>
1		
2		
3		
4		
5		

5. La matriz elaborada por su grupo, ¿puede ser expresada a través de otro lenguaje? Si su respuesta es afirmativa, especifique qué lenguajes y las diferencias sustanciales entre éstos.

GLOSARIO DE HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS

Observación: Vigilar, reparar, notar, percibir. Es descubrir cosas, es parte del proceso de reaccionar significativamente ante el mundo.

Aplicación: consiste en aprender ciertos principios, reglas, generalizaciones y leyes que luego son transferidas a situaciones nuevas o que significan un desafío.

Comparación: identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas.

Clasificación: agrupar objetos en categorías en base a sus atributos.

Inducción: inferir generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis.

Deducción: Inferir consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones.

Análisis de errores: Identificar y articular errores en el propio razonamiento o en el de los otros.

Fundamentación: Construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones.

Abstracción: Identificar el patrón general o el tema que subyace a la información.

Análisis diferentes perspectivas: identificar y articular el propio punto de vista con el de los demás.

Interpretación: Es añadir sentido, leer entrelíneas, llenar claros, y extender un material dado. Interpretar es comprender los informes: numéricos, pictóricos, gráficos, artísticos y literarios.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS DESDE EL AULA VIRTUAL

Marcela Paula González
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata
mpgonza@mdp.edu.ar

Introducción

El ingreso a la universidad trae aparejado una multiplicidad de cambios en la vida del estudiante. Además de la modificación en las relaciones sociales: nuevos grupos, una nueva manera de vincularse con los docentes, a veces cambio del lugar de residencia; comenzar una carrera significa incorporarse en una comunidad científico-profesional que detenta prácticas discursivas propias. Junto al aprendizaje conceptual, metodológico y procedimental de la disciplina elegida, los estudiantes deben apropiarse de una nueva cultura lingüística, evidenciada en los usos del lenguaje y en las producciones letradas propias de cada ámbito del saber.

En términos generales, el aprendizaje de las convenciones del lenguaje de un dominio particular, no se resuelven con las competencias de lectura y escritura adquiridas en las alfabetizaciones previas. Los textos utilizados en la formación académica son complejos, de alta especificidad, objetividad y precisión. Cada disciplina tiene su propio método para organizar el conocimiento y mantiene sus particularidades discursivas. En palabras de Cassany y Morales (2008):

Puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, también varían los procedimientos para leerlos o escribirlos. Cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos al lector... De todo ello se deriva que no solo es necesario sino conveniente plantearse la necesidad de ayudar a estos estudiantes a comprender y producir los textos propios de su disciplina. (pp. 3 y 4)

Desde hace ya más de una década, la preocupación en torno a los procesos de lectura y escritura en la formación superior, ha generado un número destacado de encuentros y publicaciones, tanto en el orden nacional como internacional (Carlino, 2002, 2004; Cassany y Morales, 2008; Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2009; Aguilera, Boatto, Rapetti y Vélez, 2011, sólo para nombrar algunos autores).

El concepto de alfabetización académica, definido por Carlino (2002) como “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” (pp. 410), ha hecho luz sobre las diferencias evidentes entre las formas de leer y escribir en la escuela secundaria y las requeridas en la universidad. La línea de investigación de la autora ha constatado que la lectura y escritura son herramientas que posibilitan el pensamiento crítico y que la producción e interpretación de la cultura escrita de un ámbito del conocimiento deben entenderse no como competencias dadas, sino por el contrario, como competencias en formación dentro del contexto universitario.

Reconocer y actuar en la dirección que muestran estas afirmaciones, significa asumir la lectura y escritura como procesos complejos, contextuadas en prácticas sociales que les otorgan sentido; por lo tanto, promover la alfabetización académica implica favorecer la adquisición del corpus de conocimiento en el ámbito universitario.

El presente trabajo describe la propuesta de prácticas realizada por la cátedra de Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, de la Facultad de Psicología de la UNMdP, en el nivel de Lectura y escritura académicas. La particularidad de la propuesta es que se diseñó enteramente en un entorno virtual de aprendizaje, bajo la modalidad asincrónica. De esta manera, no sólo se espera aprovechar las características textuales del canal mediado, para el desarrollo de las competencias necesarias para participar en la comunidad discursiva disciplinar, sino también la multiplicidad de recursos que el aula virtual ofrece, sustentados en un diseño pedagógico especialmente pensado para tal fin.

Lectura y Escritura Académicas en Prácticas.

En coherencia con las formulaciones precedentes, y a partir de la reforma curricular llevada a cabo durante el año 2010, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata incluyó un nivel obligatorio de prácticas de lectura y escritura académicas, con el objetivo de promover las competencias lingüísticas necesarias en el nivel superior.

La reforma curricular implementada por la facultad anexó al conjunto de prácticas de la licenciatura, sesenta horas destinadas al trayecto denominado *Prácticas electivas preparatorias para las prácticas profesionales* (PEPP).

El reglamento interno de las PEPP indica que son prácticas con creciente nivel de complejidad para la adquisición de habilidades propias del quehacer profesional, y que preparan al alumno para su inclusión en las prácticas tutoriadas del último tramo de la carrera, donde se hará la integración teórico-práctica que habilita para el ejercicio del rol profesional. Los estudiantes deberán reunir un mínimo de sesenta horas de PEPP, durante el cursado de la carrera, como requisito curricular que se complementará con las prácticas profesionales propiamente dichas.

Es obligación de todas las cátedras y de los grupos de investigación y extensión, brindar a los estudiantes ofertas de prácticas en alguno de los cuatro niveles requeridos. Los niveles son:

- 1) Lectura y escritura académicas – 10 hs.
- 2) Observación y encuesta – 10 hs.
- 3) Entrevista e historia de vida – 20 hs.
- 4) Evaluación e intervención – 20 hs.

Alfabetización Académica desde el Aula Virtual

Es ya voluminosa la cantidad de experiencias que muestran de qué manera el uso de las tecnologías puede potenciar y facilitar la tarea docente, así como enriquecer los aprendizajes de los alumnos y contribuir a la formación por competencias. Basta recorrer la prolífica literatura publicada al respecto, para tomar conciencia de que las nuevas tecnologías no lo son ya tanto, mientras que su apropiación

como herramienta al servicio de la pedagogía todavía es novedad en las aulas universitarias.

En este sentido y dado que la facultad de Psicología cuenta con un servicio de educación a distancia propio (SEADPsi), resultó ventajoso aprovechar las potencialidades del aula virtual teniendo en cuenta, a su vez, que la institución proporciona equipos y conexión a la red a los estudiantes que no los posean.

La elección de la PEPP en el nivel de lectura y escritura académicas por parte de la cátedra se suscitó teniendo en cuenta que la materia corresponde al 2º año de la carrera. Se pretendió así, propiciar la alfabetización académica, con énfasis en la producción escrita, desde los primeros años del cursado de la carrera.

La práctica

Totalmente organizado de manera asincrónica, el programa presenta los siguientes objetivos:

- 1) Brindar una introducción a la comprensión y producción de la escritura académica.
- 2) Conocer el estilo de escritura bajo normas APA.
- 3) Realizar producciones escritas de estilo académico.
- 4) Desarrollar recursos para optimizar la búsqueda, selección y utilización de información de diferentes fuentes.

Se propusieron 3 ejes temáticos:

- a) *La escritura en la universidad*: aborda la problemática de la alfabetización académica, se presentan los géneros escritos propios de la Psicología y se proporcionan recursos para orientar y facilitar la tarea de la escritura académica.
- b) *Producciones académicas escritas*: se trabaja el estilo de producción escrita de la American Psychological Association (APA), no sólo desde el punto de vista de la aplicación de las normas, sino también indagando en los supuestos que subyacen al estilo y las características no explícitas del mismo.
- c) *El tesoro de la información*: se exponen criterios adecuados para la búsqueda, selección y evaluación de la información en Internet: bases de datos, redes de revistas científicas, y se problematiza la cuestión del “corto y pego” en las producciones escritas.

Aspectos operativos

Luego de un encuentro presencial previo, la práctica se extiende a lo largo de seis semanas en el aula virtual.

El organizador central del curso es la clase virtual. Con frecuencia semanal, dos clases virtuales por eje temático proponen los temas de estudio, las lecturas obligatorias y complementarias, sitios de interés y el planteo de actividades.

Las actividades, centradas en el quehacer de la escritura, comprenden la participación en foros de discusión y preparatorios de trabajos colaborativos,

elaboración del resumen de un texto, elaboración de un abstract, aplicación de normas APA y de los criterios de búsqueda de información.

Material didáctico

Siendo que el curso se organiza en base a clases virtuales, el material didáctico que se previó fue mayoritariamente propio, escrito por los docentes de la cátedra. Del mismo modo, se confeccionaron materiales tales como presentaciones en Power Point y Slideshow, además de la selección de presentaciones en video inherentes al tema.

Evaluación

La evaluación del curso es procesual. Para acreditar la práctica, los alumnos deben realizar todas las actividades previstas. Los criterios de evaluación se indican claramente en cada actividad, a través de rúbricas de evaluación, así como también la forma y fecha de entrega. El docente realiza la corrección de las entregas y envía una devolución, estableciendo nuevos plazos para las correcciones que fueran necesarias.

Desde una prospectiva compartida, el equipo de tutores de la cátedra espera que la propuesta resulte provechosa en base a los siguientes supuestos:

El aula virtual permitirá estructurar la tarea, organizar el tiempo y mantener fluidez en las interacciones. En un entorno especialmente diseñado para la práctica, todo el material de trabajo estará disponible desde el inicio. Mediante la utilización del cronograma, se anticiparán lecturas y actividades, fechas de entrega y criterios de evaluación. Todas las comunicaciones y envíos se realizarán a través del mismo espacio utilizando el correo interno del aula, sin necesidad de emplear otras cuentas ni otros servidores.

Es posible disponer en línea de una enorme variedad de material didáctico, no sólo bibliografía en formato escrito, sino también una variedad de recursos multimedia en los cuales se combinan el lenguaje oral y visual, imágenes y presentaciones con arreglo a los objetivos de la práctica. El aula virtual puede convertirse así, en un potente sistema multimedia de comunicación e información.

Permitirá una interacción dinámica tanto docente alumno, como de los alumnos entre sí y de éstos últimos con el material. La práctica no se restringe a un espacio y tiempo acotados por el uso del aula tradicional. Será posible interactuar a través de los foros de discusión, del correo electrónico, realizar consultas al tutor o aportes al grupo por parte de los estudiantes, sin que medie la frecuencia de espera de la clase presencial. Por otro lado, se pretende promover un proceso de aprendizaje con mayor autonomía: en el aula virtual, la única manera de registrar la presencia es a partir de la participación, que además es escrita. De este modo, si bien la organización está planteada, son los estudiantes quienes deberán regular sus propios tiempos de lectura y producción, gestionar dudas e intervenir de acuerdo a consignas de trabajo individual y colaborativo.

En relación a la tarea misma de escribir, las diversas aplicaciones informáticas pueden colaborar ahorrando tiempo y esfuerzos en algunas cuestiones como ortografía, traducción, aspectos de estilo, facilidad para la revisión, cortar, pegar,

eliminar, guardar borradores, etc. Asimismo, la automatización de estos procedimientos permite que el sujeto que escribe libere recursos cognitivos (por ejemplo atención y memoria) y los dedique al nivel estratégico de la escritura: análisis del sentido, realización de inferencias, comparaciones, coherencia, consistencia, descargando en el procesador de textos los aspectos más mecánicos de la actividad (Cassany, 2000).

Resultados Iniciales

En el momento de escribir este artículo, la práctica de Lectura y escritura académicas desde el aula virtual está finalizando su primera edición. Se inscribieron seis estudiantes, uno de ellos abandonó y los cinco restantes completaron el trayecto. Cabe aclarar que la inscripción general a las prácticas es escasa en todos los niveles, quizás porque se trata de una novedad en la currícula de la carrera.

Con respecto a la lectura y comprensión de los materiales de estudio, fue posible inferir un aprovechamiento adecuado de los mismos, a través de los comentarios vertidos en los foros de participación. Los alumnos citaron a los autores y expresaron las problemáticas presentadas, durante la reflexión grupal, transfiriendo el tema de la alfabetización académica a su propia experiencia como estudiantes. Por otro lado, el análisis de los diferentes géneros discursivos les permitió reconocer y diferenciar los géneros al uso en la carrera.

En cuanto a las actividades, todos cumplieron en tiempo y forma, corrigiendo y reenviando las tareas a pedido del tutor. Se observó bastante dificultad, especialmente, en la escritura de un abstract y en la aplicación de las normas APA, hecho a destacar considerando que se trata de alumnos del 3º año, lo cual revela un desconocimiento generalizado de las normas de escritura académicas en la comunidad universitaria, o, por lo menos, escasa o nula exigencia en su aplicación por parte de los docentes. Las nuevas entregas mostraron cambios positivos en la construcción del abstract y, también, en la modificación de los errores señalados en las normas APA.

Fue significativamente llamativo para el tutor el desconocimiento de los alumnos en cuanto a búsqueda y evaluación de información en internet. Los estudiantes manejaban intuitivamente los buscadores, sin aplicar criterios de validación, como por ejemplo: fuente de la información, autorías, presencia de bibliografía. En tal sentido, sus comentarios al respecto indicaban que “internet no es confiable”, “sólo utilizo las páginas que me recomiendan los docentes”, “utilizo internet para buscar algunas definiciones, pero para hacer trabajos, empleo los textos impresos”. Ninguno de ellos había tenido experiencia de búsqueda en bases de datos; al hacerlo para complementar la última actividad, los resultados fueron para todos sorprendentes en la dirección de “...obtener la llave de ingreso a un mundo de conocimiento que ni sabía que existía.” (Eduardo).

Finalmente, todos realizaron una evaluación positiva de la práctica, en cuanto a materiales, propuesta de actividades y mediación docente, destacando la pertinencia del aula virtual como entorno de aprendizaje. Subrayaron la comodidad en el manejo de los tiempos, la autonomía en la realización de las actividades, y cierto nivel de incertidumbre, al inicio, que rápidamente disminuyó

una vez que pudieron adaptarse al manejo del aula. Todos coincidieron, también, en señalar el desaprovechamiento de los foros como espacio de discusión grupal, indicando en su reflexión final que podría haber sido una herramienta mejor utilizada si hubieran participado con más asiduidad. Sin embargo, y frente a algunos problemas técnicos relacionados con el envío de las actividades (la herramienta a tal fin del aula virtual tuvo inconvenientes, creando algunas confusiones), identificaron al foro como el lugar que mantuvo una dinámica fluida de comunicación entre ellos y, entre el grupo y el tutor. Comentaron también que la práctica fue su primera experiencia de trabajo en foros, siendo quizás lo que explique que la participación no haya alcanzado mayor nivel de discusión intragrupal. Asimismo, y del lado del equipo docente, estos resultados conducirán a revisar la formulación de consignas en foros, por un lado, y las estrategias de motivación para la participación, por el otro.

A modo de ejemplo, se transcriben a continuación algunos párrafos tomados de la evaluación final de la práctica que los alumnos hicieron en el foro:

“Quisiera agregar en mi evaluación final de la práctica que el material teórico que utilizamos me facilitó mucho la realización de las actividades, y lo tendré en cuenta para trabajos posteriores que, seguramente, tendré que realizar. Ya he descargado el material en mi computadora, así lo tengo a mi disposición cuando lo necesite. Para finalizar, puedo concluir que la experiencia en general fue muy fructífera para mí, me sirvió para aprender mucho más sobre algunos temas que, antes, no me cuestionaba en profundidad, como lo son la escritura y la lectura en la universidad”. (Macarena)

“En mi opinión y, como ya lo he expresado antes, la experiencia ha sido por demás valiosa, tanto desde el punto de vista de la utilización novedosa del sistema a distancia, como del tipo de actividades prácticas comprometidas”. (Eduardo)

“Con respecto a las actividades, me sirvieron para poder aprender qué cosas debo corregir a partir de ahora, en la redacción de resúmenes o abstracts; y también me permitieron conocer las normas de la APA, las cuales son muy útiles para la redacción de nuestros trabajos en la facultad, junto con la forma correcta de realizar una búsqueda por Internet de los materiales de información adecuada para dichos trabajos”. (Agostina)

Algunos Comentarios Finales

Desde el punto de vista del equipo docente, la práctica resultó una experiencia por demás satisfactoria, que permitirá mejorar la línea inicial planteada. En base a los resultados obtenidos, la cátedra ya interactúa con el grupo técnico para mejorar los aspectos que resultaron problemáticos en cuanto a diseño visual del entorno, herramientas del aula y vías de comunicación al interior de la misma. Se destaca así, la riqueza de la retroalimentación que la práctica otorgó tanto desde el proceso de enseñanza- aprendizaje, como desde el nivel de la tecnología adecuada a lo pedagógico, permitiendo en este caso, mejorar la usabilidad de la plataforma.

Fueron alcanzados los objetivos propuestos; los impedimentos técnicos ocurridos no entorpecieron la marcha del aprendizaje, es más, la preocupación del grupo por mantener fluidamente el contacto con el docente, se evalúa como un indicador de motivación, compromiso y responsabilidad con la tarea. Se concluye que la experiencia de la Práctica de lectura y escritura académicas desde el aula virtual confirma, por un lado, la necesidad de incluir la temática dentro de los diseños

curriculares en el nivel superior, y por otro, que el entorno mediado por computadora con didácticas adecuadas, constituye un canal altamente calificado para el aprendizaje de los contenidos propuestos.

Por último, como reflexión especialmente destacada, el camino recorrido en la preparación de la práctica ubicó a los tutores en un lugar parecido al que posteriormente ocuparían los alumnos.

En efecto, todos los docentes participaron en la producción de materiales escritos y actividades para las clases virtuales. Quienes tenían experiencia en comunicaciones científicas, tuvieron que adecuar el estilo en dirección al texto didáctico; quienes no poseían esa experiencia, tuvieron la ocasión para adquirirla.

En suma, para todo el grupo docente, la instancia de búsqueda de información, problematización y diseño de la práctica fue muy enriquecedora. Se generaron nuevas ideas a cotejar en virtud de la marcha de esta primera edición del curso, ideas para mejorar y potenciar los recursos planteados hasta el momento.

Referencias

- Aguilera, S; Boatto, Y; Rapetti, M, y Vélez, G. (2011) "Pensando en las relaciones entre cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos?" *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 54/5 – pp. 1-7
- Carlino, P. (2002) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". 3º Encuentro La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2004) "Culturas académicas contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y en el posgrado universitario". Trabajo presentado en la Reunión Internacional Mente y Cultura, cambios representacionales en el aprendizaje. Universidad Nacional del Comahue.
- Cassany, D. (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". *Revista Latinoamericana de lectura* No. 21.
- Cassany, D. y Morales, A. (2008) "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". En *Revista Memorialia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellect), Cojedes, Venezuela.
- Vázquez, A; Jakob, I; Pelizza, L. y Rosales, P. (2009) "Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos". En *Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 49, pp. 19-35

**LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA
EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.
CÓMO SE APRENDE A ENSEÑAR MATEMÁTICA
EN EL ISFDYT 134 DE LINCOLN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**Sonia Mabel López, Liliana Beatriz Ponce, Vilma Elena Vivas,
Marcelo Raúl Ferrari**

(Becario Fundación Lúminis)
ISFDy T N° 134 - Lincoln - Bs. As.
marceloferrari@hotmail.fr

1. ¿Qué se escribe en la formación docente inicial?

“ESTUDIO MATEMATICA, NO LITERATURA”
(Flor, 22 años, 3er. Año del Prof. en Matemática,
ISFDyT 134, Lincoln)

A partir de un sondeo de opinión administrado a 20 (veinte) estudiantes de 1ero. a 4to. año del Profesorado en Matemática y de una entrevista focal en la que participaron 8 (ocho) estudiantes de los años avanzados del Profesorado, nos propusimos indagar cuestiones relativas a las prácticas de escritura y de enseñanza de las matemáticas durante la formación docente inicial.

Cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de los textos que les fueron solicitados durante su trayecto formativo recorrido hasta el momento, la totalidad de los estudiantes manifiestan que, además de textos relacionados con la producción de cuadros, resúmenes, registros de observaciones de clases, planificaciones áulicas, comentarios acerca de las prácticas, se les ha solicitado la redacción de enunciados para resolver problemas matemáticos. Según estos testimonios, las mayores dificultades se presentan por la falta de comprensión de los textos científicos de las disciplinas humanísticas, los problemas de ortografía, y una falta de entrenamiento en la producción de textos académicos. A su vez, las menores dificultades aparecen cuando se trata de escribir “resúmenes” o “informes”, ya que sólo se trata de reproducir lo que dicen los autores u “ordenar de manera coherente” la información obtenida.

En relación con la escritura, la mayoría de los estudiantes del Profesorado en Matemática da cuenta de una carencia de herramientas para poder “redactar un buen texto”, la falta de “gusto” por la escritura (razón por la cual eligieron una ciencia más “exacta”), y, aunque la consideran necesaria para el desempeño de su futura labor como docentes, se puede observar cierto sentimiento de “estar en la intemperie”, sea por la falta de vocabulario (porque no leen muchos textos, sino que se dedican fundamentalmente al “cálculo”), sea porque les resulta muy dificultoso expresarse “en forma oral o escrita”.

En esta primera aproximación, pudimos observar, como señala el testimonio que da comienzo a este escrito, las prácticas de escritura están asociadas a “la literatura”, a la redacción de textos que permitan narrar o explicar “hechos”,

“situaciones” (de la vida cotidiana) o “teorías” (fundamentalmente ligadas a las disciplinas humanísticas, como la psicología, la filosofía, la pedagogía). Lo que se desprendió en primer lugar de la lectura de estos testimonios, fue el desconocimiento del carácter de “lenguaje” y de su relación con la escritura de la propia disciplina, esto es, de las matemáticas.

A partir de allí, diseñamos otra estrategia, una entrevista focal, para indagar, junto con los estudiantes, de qué manera se articulan matemáticas y escritura, en la medida en que consideramos que la “obviedad” de esa relación impidió la visibilización de las matemáticas como lenguaje.

La actividad comenzó con la proyección de dos vídeos: una explicación del “teorema de Pitágoras” y una ejercitación sobre la supresión de paréntesis y corchetes en una clase de 9no. Año. En primer lugar, se les pidió a los estudiantes una reflexión acerca del dictado de la clase. Si bien un estudiante manifestó su acuerdo con el modo de proceder del profesor, enseguida se oyeron voces que pusieron en cuestión la forma de enseñar debido a una postura “conductista” por parte del profesor, a la escasa participación de los alumnos, al hecho de que el profesor sólo escuchaba a aquellos que daban la “respuesta correcta” a las preguntas que hacía, a la falta de tiempo acordado para la problematización y la reflexión individual por parte del auditorio. Como conclusión, los estudiantes acordaron que esa forma de enseñar, no ayudaba a “la comprensión”, sino que estimulaba “la repetición mecánica”.

Como nuestro interés en ese momento no estaba centrado en las cuestiones didácticas, sino a mostrarles que la explicación matemática estaba ligada directamente a la actividad de escribir en el pizarrón, planteamos algunos interrogantes que se pueden sintetizar en la pregunta: ¿De qué hablamos cuando hablamos de escritura en matemáticas? A partir de allí, se produjo un rico intercambio entre estudiantes e investigadores, en la medida en que los estudiantes comenzaron a interrogarse por qué, cuando respondieron a las preguntas acerca de la escritura, no pensaron en *el lenguaje simbólico como forma de expresión*. Los estudiantes de 3ero. y 4to. año consideraron que si se les hubiera hablado de “simbolismo”, quizás no hubieran incurrido en el “error” de asociar “escritura” y “literatura”. En este punto, los estudiantes comenzaron a reflexionar acerca de sus propios dichos, de la importancia de la escritura, de la univocidad del lenguaje matemático, de los tipos de escritura que se fueron dando a lo largo de la historia de la disciplina, de la importancia de la escritura en el pizarrón en las prácticas de enseñanza, de sus carencias, de sus expectativas, del placer del razonamiento lógico, por mencionar las cuestiones más relevantes.

2. Consideraciones acerca de las matemáticas y la escritura.

“El aprendizaje de los *objetos matemáticos*
no es más que un aprendizaje conceptual,
pero sólo por medio de *representaciones semióticas*
es posible una actividad sobre los objetos matemáticos”.
(Bruno D’Amore, 2005)

En primer lugar, quisiéramos señalar la estrecha relación que se establece entre *matemáticas y escritura*. Como afirma Alain Herreman (2001), “desde el proyecto de *característica universal* de Leibniz, que debía permitir la reducción de todo razonamiento a un cálculo, pasando por el desarrollo del álgebra simbólica en el siglo XIX, la ideografía de Frege, la pasigrafía de Peano, los *Principia mathematica* de Whitehead y Russell, hasta el programa de Hilbert, el lazo entre las matemáticas y la escritura no ha dejado de ser estrecho”⁹⁹. Sin embargo, la tendencia a *asimilar el razonamiento a un cálculo*, que se da a partir del texto en que se escribe el razonamiento matemático, está paradójicamente acompañada por la idea de que las matemáticas son “puras”, que trabajan con entidades “ideales”: “se considera que no hay trazos de tinta en el cielo de las ideas”¹⁰⁰. El reconocimiento del carácter “material” de las producciones en matemática, se ha manifestado a partir de los trabajos de los historiadores de las matemáticas, quienes parten de la idea de que “los científicos elaboran sus textos al mismo tiempo que elaboran sus conceptos y sus resultados. Esta relación puede ser tan estrecha, hasta el punto en que los conceptos y los resultados pueden estar hechos de textos”¹⁰¹.

Si tenemos en cuenta la “variedad de textos matemáticos” (babilonios, chinos, griegos, hindúes, árabes y latinos), podremos observar de qué manera la “puesta en texto” no es indiferente al desarrollo de las operaciones matemáticas: la traducción latina del Algoritmo de Frankenthal¹⁰² muestra que la especificidad de los soportes de escritura pueden intervenir en la manera en que “se hacen, se imaginan, se exponen y se transmiten los cálculos y los razonamientos”¹⁰³. No es lo mismo escribir con tinta que sobre una superficie que se borra: cambiando el soporte material, también se modifica la manera de “representar” los números y de efectuar las operaciones. “Escribir”, “borrar”, “trazar”, “desplazar”, no son solamente las operaciones que el matemático, como el filósofo, el novelista o el poeta debe efectuar para componer un texto, son también las operaciones que están indisolublemente al lado de la adición, de la multiplicación y de la división. Esto nos hace pensar que la matemática es un sistema semiótico, en el que los signos entran en relación unos con otros, en el que cada *unidad significativa* envuelve e implica al *conjunto* del texto¹⁰⁴, un sistema de signos que requiere ser decodificado para ser comprendido y, en cierto punto, interpretado, conforme a las reglas de *definición* y de *formación y derivación* de los términos y enunciados.

⁹⁹ Ver: Alain Herreman, « La mise en texte mathématique. Une analyse de l'Algorithme de Frankenthal », en Revista *Methodos*, Número 1 (2001), La philosophie et ses textes, p. 2.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 2.

¹⁰¹ Karine Chemla, « What is the Content of this Book ? A Plea for Developing History of Science and History of Text Conjointly », *Philosophy and the History of Science* 4(2), 1995, p. 1-46 cit. por Herreman, *op.cit.* p. 2

¹⁰² El Algoritmo de Frankenthal es un texto de comienzos del siglo XIII que, sin ser una traducción latina del tratado perdido de Al-Kwarizmi, es uno de los primeros escritos en latín que presenta los algoritmos de cálculo en cifras árabes, (Herreman, *op.cit.* p 6)

¹⁰³ Herreman, *op.cit.* p. 21

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 11.

En segundo lugar, quisiéramos retomar lo que plantea Bruno D'Amore (2005) en el epígrafe: en matemáticas, la *adquisición conceptual* de un objeto pasa *necesariamente* a través de la adquisición de una o más representaciones semióticas. El proceso de “conceptualización” en matemáticas, está ligado al desarrollo de tres tipos de actividades cognitivas:

- La representación del “objeto”
- El tratamiento de los datos
- La conversión de las representaciones de un registro dado en otro registro¹⁰⁵.

La particularidad del aprendizaje de las matemáticas consiste en que estas *actividades cognitivas* requieren la utilización de *sistemas de expresión* y de *representación* distintos a los del lenguaje natural o las imágenes: sistemas variados de escritura para los números, notaciones simbólicas para los objetos, escrituras algebraica y lógica (que toman la forma de lenguas paralelas al lenguaje natural para expresar relaciones y operaciones), figuras geométricas, representaciones en perspectiva, grafos cartesianos, redes, diagramas, esquemas.

Según Duval (1993, 2001), la utilización de múltiples *sistemas semióticos* de representación y de expresión es indispensable para el desarrollo de la actividad matemática. El progreso de los conocimientos en esa disciplina está acompañado por la creación y el desarrollo de sistemas semióticos nuevos y específicos, que coexisten en mayor o menor medida con el primero de ellos, la lengua natural. Los estudiantes que pueden coordinar las representaciones que provienen de sistemas semióticos distintos, que pasan armoniosamente de unos a otros se distinguen por una modificación profunda de sus iniciativas, de sus recorridos, y por un salto cualitativo en sus producciones¹⁰⁶. Así, se afirma que las *funciones discursivas* son inseparables de las *funciones cognitivas*.

Según Duval, la función *referencial* sirve para designar a los objetos (representarlos en un registro semiótico diferenciado); la función *apofántica* permite la construcción de un enunciado completo respecto de los objetos designados; la función de *expansión discursiva* conduce a la articulación de enunciados completos en una unidad coherente y la función de *reflexividad discursiva* atribuye juicios de valor (duda, convicción, certeza) a los enunciados completos. Estas cuatro funciones discursivas están en obra, con diversos acentos, en todas las formas del discurso: narración, descripción, explicación, razonamiento (con su componente teórico de argumentación y su componente lógico de deducción) y deben ser claramente distinguidas de las tres funciones metadiscursivas de comunicación, tratamiento de funciones cognitivas y de objetivación de representaciones virtuales¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Bruno D'Amore, *Didáctica de las matemáticas*, 2005.

¹⁰⁶ Raymond Duval, *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, 1993.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

La *semiosis* (entendida como el acto de aprehender representaciones semióticas imaginadas por otros y de reproducirlas por sí mismo) está entonces estrechamente ligada a la *noésis* (entendida como el acto de concebir por medio del pensamiento un objeto conceptual, establecer una diferencia o comprender una inferencia). De allí que el grado de dominio de la *semiosis* determina la extensión y la profundidad de la *conceptualización* de un individuo. No se trata de conceptualizar para ser capaz de coordinar registros semióticos. Por el contrario, se trata de dominar los sistemas semióticos para apropiarse de los conceptos matemáticos.

Ahora bien, dominar un sistema de signos, implica las operaciones de *lectura* y *escritura*. *Leer en matemática* implica enfrentarse con una diversidad de textos y de registros semióticos diferenciados (expresiones verbales, simbólicas, gráficas, etc.) *Comprender un texto matemático* implica darle significado a lo leído en términos de la ciencia y de la cultura matemática. Por ello, los expertos en Didáctica de la Matemática señalan la necesidad de apelar a la definición de los términos. El lenguaje matemático *no es ambiguo*: cada término o símbolo particular está perfectamente definido, tiene un significado único y se distingue de los “usos” del lenguaje natural (Por ejemplo, “semejanza”, “relación de pertenencia”, “conjunto”)¹⁰⁸.

Leer en matemática también implica poder interpretar la terminología del área utilizada en los textos de otras disciplinas científicas (en las ciencias naturales, en las ciencias sociales, en las tecnologías) donde el lenguaje matemático puede estar presente a través de gráficos, porcentajes o esquemas geométricos, entre otros, ya que el lenguaje matemático es un *lenguaje técnico específico* y alcanza una *densidad* en lo escrito que es consecuencia del uso de un *simbolismo* específico.

Para finalizar, se puede decir que, *escribir en matemática* involucra un conjunto de capacidades distintas de la escritura en otros lenguajes. Sin embargo, del mismo modo que la producción de textos en lenguaje “natural”, la escritura en “lenguaje simbólico” es una destreza que acompaña el proceso de construcción de los conceptos que posibilita la apropiación del conocimiento matemático.

3. Las prácticas de escritura y la escolarización de los saberes.

En tercer lugar, haremos referencia al “riesgo de la escolarización” del que nos habla D’Amore (1999), en términos de “obstáculos del sentido común”¹⁰⁹ para el aprendizaje de las disciplinas científicas y para el establecimiento de vínculos en relación a los objetos de aprendizaje en general y a la escritura en particular. En otro trabajo, D’Amore (2007) propone visualizar la didáctica de la matemática no como un problema de enseñanza, sino como epistemología del aprendizaje, para advertir su importancia en la formación de los Profesores de la Secundaria. Nuestra investigación a partir de la escritura en matemática, intenta recoger testimonios acerca de qué percepciones y creencias se pueden detectar en relación

¹⁰⁸ Ver: Hermann Maier, *El conflicto para los alumnos entre lenguaje matemático y lenguaje común*, 1999.

¹⁰⁹ El término “obstáculo” proviene de la epistemología de Gastón Bachelard (1985), al que haremos referencia más abajo.

con la cuestión epistemológica señalada por dicho autor. D'Amore considera a la "escolarización del saber" como ese proceso, "en gran medida inconsciente, a través del cual el alumno, en un cierto punto de su vida social y escolar (casi siempre en el curso de los primeros años de la escuela), delega a la escuela (como institución) y al maestro (como representante de la institución) la tarea de *seleccionar para él los saberes significativos* (aquellos que le son socialmente, por status reconocido o legitimados por la noosfera¹¹⁰), renunciando a hacerse cargo directo de esta selección sobre la base de cualquier forma de criterio personal (gusto, interés, motivación,...)"¹¹¹. Con esto, lo que D'Amore pretende recalcar es la "incapacidad de investirse y de asumir directa y personalmente la responsabilidad de la construcción del conocimiento", esto es, la delegación por parte del estudiante, a la "mediación total del enseñante"¹¹² en relación a los objetos de conocimiento.

En nuestro caso, hablamos de "escolarización" en la *relación con la escritura*¹¹³, en términos de "obstáculos". Como señala Gastón Bachelard (1985), los obstáculos para la producción de conocimiento científico no son externos, son entorpecimientos y confusiones que aparecen en el acto mismo de conocer¹¹⁴. Lejos de ser una "tabula rasa", el "espíritu" está cargado de "conocimientos usuales", y es la *opinión* el primer obstáculo a vencer. Sin embargo, no es el único obstáculo: nuestras "costumbres intelectuales" (productos de la vida cotidiana, del conocimiento empírico, o de "teorías" más o menos arraigadas), nuestros intereses afectivos (motivaciones, propósitos e intenciones) van configurando relaciones de implicación que se ponen en juego durante los procesos de apropiación de los conocimientos.

Las prácticas de escritura no están exentas de estos mecanismos de implicación: el gusto o el rechazo por la escritura, su intensidad, los sentimientos y valores acordados a la escritura y a sus usos, los juicios y expectativas frente a la escritura para el éxito escolar y en la vida social y profesional, las representaciones del "sentido común" también suelen estar arraigadas y fomentadas por la tradición escolar, y es en este sentido que podrían constituir obstáculos para su aprendizaje¹¹⁵. Por lo tanto, podemos afirmar que si bien esta "relación con" la

¹¹⁰ El término "noosfera" hace referencia al conjunto de todo aquello que gira en torno al mundo de la escuela pero que no forma parte, explícitamente, del modelo sistémico del "triángulo de la didáctica", y que, sin embargo, tiene influencia sobre éste. Por ejemplo: padres, burocracia escolar, directivas ministeriales, expectativas de la sociedad etc. (D'Amore, 1999).

¹¹¹ Ver: Bruno D'Amore, *Scolarizzazione del sapere e delle relazioni: effetti sull'apprendimento della matematica. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 22A, 3, 247-276, 1999.

¹¹² Ver: D'Amore B. (2003). « La complexité de la noétique en mathématiques ou les raisons de la dévolution manquée » en *For the learning of mathematics*. 23, 1, 47-51.

¹¹³ En el sentido en que Barré de Miniac (2002) le otorga a la noción de "*relación con la escritura*", esto es, el conjunto de "concepciones, opiniones, actitudes y valores" asociados al acto de escribir.

¹¹⁴ Gastón Bachelard (1985), *La formación del espíritu científico*, p. 15

¹¹⁵ Ver: Barré de Miniac, *op. cit.*

escritura depende de una multitud de factores (psicológicos, sociales y culturales), la escuela tiene la capacidad de desarrollarla y de influir sobre ella: plantear el desafío y la necesidad de *construir una relación con la escritura y no solamente de transmitir conocimientos sobre la lengua*, cambia radicalmente la mirada acerca de la posible des-implicación de los estudiantes respecto a las tareas vinculadas con los procesos de lectura y de producción de textos.

4. Reflexiones en torno a las prácticas de escritura en la formación docente inicial.

En esta investigación, nos hemos propuesto analizar de qué manera las prácticas de escritura se articulan a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Exactas en el Profesorado de Matemática del ISFDyT 134 de la ciudad de Lincoln, en la provincia de Buenos Aires. Por ello, hemos considerado importante relevar las prácticas de escritura propuestas a los estudiantes durante su trayecto formativo inicial y analizar las concepciones, sentidos y significados atribuidos a la experiencia de escribir.

En este sentido, la revisión bibliográfica y las diferentes técnicas de recolección de datos nos han permitido preguntarnos: ¿Cómo se articulan las prácticas de escritura con las prácticas de enseñanza de la matemática? ¿Cuál es el significado de “leer” y “escribir” en matemáticas”, teniendo en cuenta de que la matemática como tal es una forma de lenguaje específico, con notaciones y significados que le son propios? ¿Cuáles son las concepciones respecto a la escritura en general y a la escritura matemática en particular de los estudiantes en formación que configuran modos de relacionarse con la escritura?

Al finalizar la lectura de los primeros sondeos administrados entre los estudiantes, y al observar que los estudiantes asocian las prácticas de escritura fundamentalmente con el “narrar”, “explicar”, “resumir” nos preguntamos si la palabra “texto” no inducía una respuesta orientada hacia la producción de escritos en lengua natural. Sin embargo, a partir de los testimonios recogidos en la entrevista focal, pudimos releer nuestra propia interpretación: aquello que nosotros entendíamos como “error de la metodología”, había sido tematizado por los actores como “error de interpretación”, error que consistía en *identificar la escritura con la literatura*. Esto fue lo que, según los testimonios de todos los estudiantes, les impidió visualizar que, durante su trayecto formativo, están todo el tiempo en relación con “textos”, textos escritos en un lenguaje especializado (simbólico, pero no únicamente), que no es visibilizado como tal.

De allí que pudimos revisitar los objetivos de nuestra investigación y reconocer que de lo que se trata es de conocer los significados atribuidos a la escritura y que, más allá de lo que nosotros y los estudiantes pensamos como “error de la metodología” o “error de las interpretaciones”, tiene que ser pensado en términos de significaciones. Esto es, lo que los testimonios revelan es que *la escritura no está asociada a la escritura en lenguaje matemático*. Un estudiante dice: “escribir es escribir un cuento, o una redacción”. También escribir es escribir un informe, una “monografía”, hacer un cuadro sinóptico, enunciar un problema, registrar una clase observada o diseñar un proyecto áulico. Paradójicamente, no queda visible que

también se escribe un razonamiento, una demostración, un teorema, una fórmula (incluso en diferentes lenguajes: símbolos, gráficos, figuras, diagramas, tablas, etc.). Quizás, algo de lo aprendido en la escuela, donde se construye y consolida una particular “relación con” la escritura, actúa en este momento como condicionante de esas percepciones.

Además, si retomamos la cuestión de la “interpretación”, los estudiantes manifiestan que “sólo hay interpretaciones” en filosofía, en pedagogía, en psicología, en sociología (no sabemos si en historia y en geografía también). En matemáticas, los científicos escriben fórmulas, hacen ecuaciones y demostraciones, y allí no hay lugar para interpretaciones encontradas, ya que el lenguaje de la matemática es “unívoco”, “homogéneo”, idéntico para todos (aquí, en América Latina, “y en la China”).

Sin embargo, teniendo en cuenta los aportes provenientes del campo de la epistemología de las matemáticas, esta imagen de la “*pura textualidad formal*” como forma específica del lenguaje de las matemáticas se desmorona¹¹⁶. Quizás, de lo que se trate, es que los estudiantes de la formación no han tenido, hasta el momento, la oportunidad de reflexionar acerca de cómo se construye la propia ciencia que van a enseñar, acerca de su historia, acerca de cómo se llegó a utilizar ciertas notaciones y no otras. Lo que la filosofía de las matemáticas nos permite pensar es que el “texto matemático” *no se agota en el uso de símbolos*, ya que existen modos de tratamiento de los “objetos matemáticos” que se resisten a la “textualización conjuntista” y requieren de una *dimensión interpretativa* que les dé sentido.

Bibliografía:

- Bachelard, G. (1985) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barré de Miniac, C. (2002). « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant », *Recherches & éducations* , [n°2 | 3e trimestre 2002](#) , [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>. Consulté le 17 mai 2011.
- D'Amore B. (2007). «El papel de la Epistemología en la formación de profesores de Matemática de la escuela secundaria» en *Cuadernos del Seminario en educación*, n. 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. P36
- D'Amore, Bruno (2005) *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la matemática*, Barcelona, Ed. Reverté.
- D'Amore B. (2003). « La complexité de la noétique en mathématiques ou les raisons de la dévolution manquée » en *For the learning of mathematics*. 23, 1, 47-51

¹¹⁶ Según Jean Michel Salanskis (2001), en el contexto moderno, la variedad de “textos” matemáticos, no coincide con el esquema clásico de la *pura textualidad formal*. Con esto, lo que el autor quiere remarcar es que la “objetividad constructiva” de las matemáticas apela a la *interpretación* del significado de los términos de las matemáticas en un *lenguaje no formalizado*.

- D'Amore, B. (1999). « Scolarizzazione del sapere e delle relazioni: effetti sull'apprendimento della matematica. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate », 22A, 3, 247-276.
- Duval, R. (2006). "Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación" en LA GACETA DE LA RSME, Vol. 9.1 (2006), Págs. 143-168
- Duval R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne, Peter Lang.
- Herreman, A. (2001) « La mise en texte mathématique. Une analyse de *l'Algorithme de Frankenthal* », en Revista *Methodos*, Numéro 1, La philosophie et ses textes,
- Maier, H. (1999) *El conflicto para los alumnos entre lenguaje matemático y lenguaje común*, México. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Puig, L. "Signos, textos y sistema matemático de signos" en Filloy, E. (2006), *Matemática Educativa, treinta años: una mirada fugaz, una mirada externa y comprensiva, una mirada actual*. Aula XXI/ Santillana. México

LAS TRANSFORMACIONES GEOMÉTRICAS EN EL AULA VIRTUAL

**Vicente Messina, Carlos Pano, Gloria Cittadini,
Isabel Pustilnik, Alicia Sara**

Facultad Regional Buenos Aires

Universidad Tecnológica Nacional

cpano@psi.uba.ar, gcittadini@doc.frba.utn.edu.ar

ipustilnik@fi.uba.ar, aesara_bri@yahoo.com.ar

vmessina@arnet.com.ar

Introducción

En este trabajo presentamos el diseño de una experiencia que está en los comienzos de su realización. Es una experiencia de innovación educativa. Entendemos que la innovación no trata simplemente de incorporar aspectos nuevos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas universitarias que habitamos sino tomar, de los desarrollos tecnológicos y los avances habidos en las ciencias de la educación, los elementos que, aunque lleven años como parte de la cultura, conduzcan a una mejor formación de nuestros estudiantes. Entre esos elementos se encuentran:

- El *aula virtual* que usaremos como entorno de aprendizaje y que desde hace tiempo funciona en muchísimas universidades. El aula virtual es un formato connatural a nuestros alumnos, apto para el desarrollo de la experiencia, que persigue un trabajo fuertemente colaborativo para la co-construcción de los conocimientos.
- El concepto de *alfabetización académica* que nació entre los investigadores del mundo anglosajón hace ya algunos lustros y que, en palabras de Carlino (2003: 410), se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”.
- El enfoque denominado concepción *constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*, que se ha ido gestando en el transcurso de las últimas tres décadas. Este enfoque se caracteriza por una visión constructivista del funcionamiento psicológico; una orientación netamente educativa; una visión bidireccional y no jerárquica de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa; y una voluntad integradora de aportaciones teóricas que, aún si difieren, pueden complementarse en un esquema que tome en consideración las características de las prácticas y la naturaleza social de la educación. (Coll, 2001)

El diseño de esta experiencia es algo más que una enumeración de intenciones, descripción de actividades y desarrollo de recursos didácticos. A partir de los elementos enunciados, el estudiante como protagonista y el docente como acompañante, el diseño y la planificación es nuestro compromiso con la acción y base para un análisis reflexivo de la tarea a desarrollar.

Destinatarios de la experiencia

Haremos esta experiencia con los alumnos de dos cursos anuales de la asignatura Álgebra y Geometría Analítica del primer año de las carreras de ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. La asignatura es homogénea para todas las especialidades. Participarán aproximadamente cien estudiantes.

Para ingresar a la Facultad, los estudiantes deben aprobar un Seminario de Ingreso. Algunos de los temas trabajados en este Seminario, especialmente aquéllos relacionados con la resolución de problemas (traducción de enunciados coloquiales al lenguaje algebraico y reconocimiento de conectivos lógicos) son conocimientos previos útiles para encarar esta experiencia de aprendizaje.

Objetivos y Competencias

Los objetivos y competencias que enunciarnos constituyen un marco de referencia para organizar las distintas actividades y una meta para señalar a los estudiantes. Pero el alcance de la meta no tiene categoría de exigencia, importan los caminos. El aprendizaje es dinámico y variado y su mayor aporte a la formación radica precisamente en esa variabilidad y en las experiencias logradas por recorrer aquellos caminos.

Con esta experiencia nos proponemos que los estudiantes puedan (objetivos):

- Reconocer el valor de las matrices para organizar información y modelizar problemas concretos de índole geométrica.
- Operar con matrices.
- Calcular el rango de una matriz.
- Relacionar ciertas transformaciones geométricas en el plano con el producto matricial.
- Aproximarse al concepto de transformación lineal.

Esperamos también que los estudiantes sean capaces de (competencias):

- Apropriarse de las formas y de los usos del lenguaje específico del álgebra.
- Comprender, desde la lectura, los enunciados de ejercicios y problemas.
- Construir y desarrollar argumentaciones lógicas con una identificación clara de puntos de partida y conclusiones.
- Demostrar una proposición sencilla.

- Aplicar y transferir los conceptos aprendidos a la resolución de ejercicios y de problemas.
- Interactuar y colaborar con sus compañeros a través del foro.
- Encarar el aprendizaje con autonomía.

Contenidos

La experiencia abarcará los siguientes contenidos que forman parte del programa de la asignatura:

1. Matrices: definición.
2. Operaciones con matrices: adición; multiplicación por un escalar.
3. Multiplicación de matrices. Matrices particionadas en columnas.
4. Dependencia e independencia lineal, rango de una matriz. Matriz inversa.
5. Multiplicación de matrices y transformaciones geométricas en el plano.

Entorno de aprendizaje

En la última década, el desarrollo extraordinario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las aplicaciones informáticas en el diseño de espacios educativos virtuales y materiales multimedia de contenido, han permitido el surgimiento de una nueva modalidad educativa: la “educación a distancia tecnológica” (Barberà y Badia, 2005).

El término *educación a distancia tecnológica* comprende diferentes propuestas educativas cuyo común denominador es que los procesos formativos se desarrollan en un aula virtual.

La brecha existente entre los formatos connaturales a los alumnos actuales (nativos digitales) y los formatos en los que se imparten los contenidos disciplinares en nuestras universidades, nos condujeron a realizar una experiencia de aula virtual, con la convicción de que este tipo de experiencia constituye una propuesta didáctica integradora donde se desarrolla un trabajo fuertemente colaborativo con los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes de Ingeniería que complementen sus actividades presenciales con su participación activa en las aulas virtuales de las distintas asignaturas, estarán más preparados para emprender su futuro trabajo como ingenieros, donde cada día es más necesario realizar trabajos colaborativos en ámbitos no presenciales (Denazis et al., 2011).

En el aula virtual, implementada en entorno Moodle, los estudiantes cuentan con los siguientes recursos:

- Mathlets: Los mathlets, según Roby (2001), son pequeñas herramientas, independientes de toda plataforma instruccional y dotadas de interactividad para enseñar matemáticas.

La idea de utilizar estos objetos de aprendizaje es que los estudiantes puedan explorar y a partir de esta exploración descubrir propiedades, formular hipótesis y resolver problemas.

Para la exploración del tema “Matrices”, se seleccionaron mathlets del Proyecto Descartes, del Ministerio de Educación de España, adaptados a las necesidades del curso.

- Apuntes teóricos: Como bibliografía de apoyo para “Transformaciones geométricas”, se redactó un apunte especialmente destinado a esta experiencia.

Los documentos para leer sobre los temas tratados y la bibliografía sugerida como complemento iniciarán a los alumnos en el ejercicio de la lectura académica.

- Cuestionarios y guías de trabajos prácticos: Se elaboraron especialmente para este curso, presentando actividades no rutinarias que requieren de una actitud investigativa por parte de los estudiantes.

Los trabajos prácticos se instrumentan como “tarea” en Moodle: los estudiantes suben un archivo a través de la plataforma con la guía de problemas resuelta, los profesores devuelven la tarea agregando sugerencias y comentarios de modo que pueda mejorarse la producción original, y por último se asigna una calificación de acuerdo a criterios preestablecidos.

- Foros: Se pone a disposición de los alumnos un “Foro de intercambio de ideas”, concebido como espacio de trabajo colaborativo que ayude a la comprensión del tema.

En las dos etapas de la experiencia se hace hincapié en la escritura académica, formulando preguntas que deben ser respondidas ya sea en el lenguaje natural o en el lenguaje propio del Álgebra. Una de las dificultades prácticas que deberán encarar los alumnos es la escritura matemática, que requiere el manejo de un editor de ecuaciones.

Con el convencimiento de que la capacidad para resolver problemas es una competencia capital para un futuro ingeniero, en la última etapa se incluye la presentación de un problema sencillo de gráficos por computadora cuya resolución implica el dominio de los conceptos estudiados. Creemos que el desafío de resolver este problema – que esperamos resulte significativo para nuestros estudiantes - abrirá posibilidades de discusión y colaboración, y también será motivo para la presentación de informes que contengan la resolución, la explicación de los procedimientos utilizados, las respuestas y la teoría comprometida. Pretendemos que la redacción del informe sea un acto de escritura académica.

Evaluación

El diseño contempla dos etapas para el tratamiento del tema. En la primera etapa, denominada en forma coloquial “el simulacro”, se trabajará sobre matrices y en la segunda, “la definitiva”, sobre transformaciones geométricas. Como entendemos que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se relacionan mutuamente conformando el proceso educativo, no le otorgamos a la primera etapa valor acreditativo. Con “el simulacro”, el estudiante experimentará y adquirirá experiencia. Esperamos que con “la definitiva” consolide el aprendizaje y aporte positivamente a la acreditación.

La función pedagógica de la evaluación se dará en el control de las interacciones que se sucedan y en las intervenciones que hagamos en el foro y en las instancias presenciales, especialmente en “el simulacro”. Así podremos, de ser necesario, reorientar el proceso y los alumnos podrán obtener recursos para regular su aprendizaje

Para la calificación de las tareas se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La correcta interpretación de las consignas y de los enunciados.
- El procedimiento y desarrollo de los ejercicios y problemas.
- La justificación y el análisis de los resultados.
- La clara y correcta expresión escrita de las ideas en la formulación de los desarrollos y conclusiones y en la redacción del informe.

Uno de los interrogantes que nos planteamos fue si debíamos proponer el trabajo en pequeños grupos o en forma individual. Institucionalmente está establecido que los parciales de la asignatura, y de todas las asignaturas de Matemática son individuales. Dado el carácter acreditativo de la segunda etapa, optamos, respetando lo establecido, por la segunda variante. Entendemos que el trabajo grupal colaborativo – fundamental – se concretará a través de la participación en el foro, aunque para la asignación de una nota cada estudiante deberá presentar su propio informe.

La calificación obtenida por cada alumno pesará en la aprobación de la primera parte de la materia como sigue:

Nota del primer parcial: 70%

Nota del trabajo sobre Transformaciones Geométricas: 30%

Teniendo en cuenta que la experiencia se realizará solamente en dos cursos piloto, esta asignación de porcentajes procura no generar una diferencia demasiado significativa respecto del modo de acreditación en los restantes cursos.

Asignación de tiempos

Hemos previsto dos semanas para cada etapa.

A modo de cierre

Sabemos que los estudiantes tienen historias y presentes distintos, por lo que se diferencian marcadamente unos de otros. Son diferentes en el sentido que le pueden dar a la lectura de un texto, la manera que tienen de comunicar tanto sus opiniones e interrogantes a través del foro como su producción escrita, el modo como encaran la resolución de un problema, su grado de participación en el aula virtual, los tiempos que dedican a la experiencia, su familiaridad con la tecnología y sus aptitudes en general. Así entonces, tendrán actitudes distintas hacia esta experiencia y seguramente los resultados del aprendizaje no serán iguales para todos. Estaremos atentos a estas particularidades y respetaremos la diversidad, alentando las iniciativas de los estudiantes.

Entendemos que esta experiencia se inscribe en la perspectiva que ubica al estudiante como protagonista y al docente como acompañante en un proceso de formación de una persona íntegra que pueda ejercer como profesional de la ingeniería consciente del compromiso social de su función.

Bibliografía

- Barberà, E., Badia, A. (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.2, (2)
<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> (último acceso: 5 de marzo de 2011).
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". En *Educere*, Investigación, Año 6, Número 20, Enero – Febrero– Marzo 2003. Pp. 409-420.
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denazis, J., Patetta, N., Pustilnik, I., Giménez, C.; Rosa, A., Domínguez, M.C, Grossi, M.D., Alonso, A., (2011) "Aulas virtuales de Matemática en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires: un espacio de trabajo conjunto entre la facultad y la escuela media", Trabajo presentado en la *Conferencia ICDE-UNQ 2011* y publicado en actas (CD-ROM). Buenos Aires.
- Roby, T. (2001) "The JOMA mathlets project". En *Journal of Online Mathematics and its Applications*, (1).

LECTURA Y ESCRITURA: FACTOR FUNDAMENTAL EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS E INFORMATIVAS

Angélica Barbosa Marabel¹¹⁷, Martín de la Cruz Ruvalcaba¹¹⁸

Universidad de Guadalajara
angelica.barbosa@redudg.ud.mx
mdelacruzr@hotmail.com

Introducción

La reforma educativa generada a finales del siglo XX surge como producto ineludible del contexto económico global, la evolución de las comunicaciones, el crecimiento de la información y su ponderación ante la sociedad del conocimiento el contexto internacional ha impulsado a la U de G, a reconsiderar las estrategias de enseñanza que hasta el momento se tenían establecidas.

La Unesco (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, hace énfasis en “la necesidad de conducir la educación y educar en base a métodos educativos innovadores donde el pensamiento crítico y la creatividad tengan un papel determinante”.

Valora además “la importancia de que el estudiante se involucre en la elaboración de trabajos de investigación, promoviendo y generando el conocimiento mediante actividades interdisciplinarias que propicien el intercambio de opiniones para enriquecer los proyectos educativos” objetivo sólo factible mediante la alfabetización. (*Revista de la Educación Superior ANUIES, 1998*)

En este contexto y con plena certeza de que sólo asumiendo esta realidad se puede avanzar hacia la vanguardia en el conocimiento y conscientes de que el progreso de las naciones depende de la calidad de sus recursos humanos y de la producción de conocimientos, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la U de G concentró sus esfuerzos para incursionar en este proceso de cambio, incorporando en su currículo contenidos que permitan el desarrollo de la Alfabetización en Información donde la lectura y escritura son factor predominante.

Para lograr tal efecto se diseñó un programa de capacitación docente tendiente a la realización y efectividad del proceso de cambio.

¹¹⁷ Responsable de Formación de Usuarios Docentes en la Red de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara y docente en el Sistema de Educación Media Superior de la misma institución.

¹¹⁸ Docente medio tiempo del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

Antecedentes

La U de G es considerada como la segunda a nivel nacional en cuanto a importancia y dimensión; su oferta educativa integra programas educativos tanto a nivel medio superior como superior y posgrado, que son reconocidos a nivel nacional e internacional.

Tras dos clausuras y dos reaperturas suscitadas entre 1792 y 1925 nuestra Universidad cumplirá el próximo 12 de octubre 219 años de tradición educativa, durante los cuales se han realizado actividades tanto de enseñanza e investigación, así como de difusión de la ciencia y la cultura. (*Historia U. de G. 2011*)

La institución está conformada por 14 Centros Universitarios, 6 temáticos ubicados en la zona metropolitana y 8 centros regionales localizados en el interior del estado de Jalisco, el Sistema de Universidad Virtual (SUV) y el SEMS, además de centros de investigación, bibliotecas y espacios culturales.

La matrícula global a la fecha de cierre del ciclo (semestre) escolar 2010/B, fue de 221,656 estudiantes y una planta académica de 15,228 profesores (*Informe de actividades, 2011*).

El SEMS, coordina las actividades administrativas, así como las de docencia, investigación y difusión de 52 escuelas preparatorias, 21 de ellas concentradas en la zona metropolitana de Guadalajara y 31 escuelas preparatorias regionales, además de 69 módulos y 28 extensiones. El SEMS tiene presencia en 100 de los 125 municipios que integran Jalisco, donde la U de G concentra el mayor número de matrícula: 126, 505 estudiantes, y para atender esta comunidad estudiantil se cuenta con un cuerpo académico de 6,482 docentes (*Informe de actividades, 2011*)

El modelo curricular centrado en competencias es propuesto desde el año 2003 consolidándose en agosto de 2008. La nueva modalidad educativa denominada Bachillerato General por Competencias (BGC), se fundamenta en el constructivismo didáctico e incorpora transversalmente el conocimiento en una perspectiva global, definiendo características muy específicas al perfil de egreso, considerando como atributo relativo al Desarrollo de Habilidades Informativas, que el estudiante adquiera los siguientes dominios: “evalúa y emplea información, utilizando estrategias de búsqueda, organización y procesamiento de la misma para la resolución de problemas en todos los ámbitos de su vida mediante la utilización de diversas herramientas a su alcance. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para intercambiar ideas, generar proyectos, modelos y simulaciones de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje e innovación”. (*Documento Base Bachillerato General por Competencias, 2008*).

La propuesta curricular ha sido considerada revolucionaria, ya que ha permitido la innovación de la práctica educativa tradicional involucrando tanto a estudiantes como a docentes en un nuevo esquema educativo, que promueve el aprendizaje significativo, donde el principal actor es el alumno, transformando el rol del docente y asumiendo un papel de guía o tutor.

En este contexto y previo al ingreso de la primera generación de estudiantes, se inicia un proyecto sistematizado de Formación y Capacitación Docente para profesores del Nivel Medio Superior denominado *Diplomado en Competencias Docentes. Inducción al Bachillerato General por Competencias* integrado por los siguientes cuatro módulos.

1. Fundamentos del Bachillerato General por Competencias.
2. Diseño de estrategias constructivistas de enseñanza y aprendizaje basado en un enfoque por competencias.
3. Gestión y manejo de la información.
4. Actualización disciplinar de la unidad de aprendizaje.

De estos módulos, el tercero denominado “Gestión y Manejo de la Información” es en donde la Coordinación de Bibliotecas participó activamente, realizándose el diseño del mismo con base en la norma técnica de competencia laboral y operado por personal adscrito a la Red de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara (REBIUdeG) en donde se adopta como eje rector las Normas de Alfabetización Informativa y se conforma por cinco unidades:

Contenidos del curso:

1. Desarrollo de habilidades informativas
2. Identificación de necesidades de información y estrategias de búsqueda
3. Recursos informativos: tipos acceso y localización
4. Internet como fuente de información
5. Aspectos éticos en el uso de la información

A partir del primer día y dentro del encuadre, se dio a conocer a los participantes las unidades temáticas y la forma en que se trabajaría cada una de ellas, así como los recursos que se consultarían ubicados dentro de la plataforma.

Para realizar todas las actividades fue imprescindible que se conocieran los aspectos teóricos que fundamentan a la Alfabetización en Información, que los participantes reconocieran la importancia de la información, no sólo en la época actual sino en todas las etapas donde la aparición y aportaciones de los primeros hombres han dejado huella, enfatizando que nos ha tocado vivir inmersos en la era de la información y la comunicación, con una fluidez informativa a través de diversos medios, tornándose indispensable conocer cuándo, por qué y para qué se necesita información, dónde encontrarla, cómo evaluarla, utilizarla y finalmente comunicarla de manera ética, siendo esta descripción el primer acercamiento a la Alfabetización en Información y contenidos del primer tema.

Durante el desarrollo del trabajo fue necesario contar con salón de cómputo y acceso expedito a internet, ya que el curso fue completamente en línea, y soportado en plataforma Moodle, dando inicio con las instrucciones de uso,

acceso y funciones, lo cual al principio resultó complicado para algunos profesores familiarizándose con su empleo conforme el curso-taller fue avanzando, subrayamos además, que el uso de nuevas tecnologías fue otro reto a vencer.

Con relación al primer tema que fue la Identificación de Necesidades de Información y estrategias de búsqueda fue necesario que los profesores delimitaran un tema específico con el que trabajarían todo el curso, describiendo temas relacionados, palabras claves, sinónimos y traducción al inglés del mismo tema, pregunta sobre lo que se desea conocer del tema, por ejemplo:

Área del conocimiento	Tema específico	Palabras clave	Sinónimos de las palabras clave	Traducción de las palabras clave al inglés	Anote una pregunta de la que le gustaría conocer su respuesta
Ecología	Ecosistema	Naturaleza Ambiente	Medio Entorno Hábitat Biósfera	Nature Environment	¿Qué especies se encuentran en peligro de extinción?

Continuando con la determinación de la necesidad informativa ¿para qué? realizar una monografía, un ensayo, una investigación, una ponencia o únicamente para preparar una clase, que actualidad se requiere y en qué idioma.

En aras de facilitar tal proceso, se proporcionó información sobre páginas Web donde se localizan diccionarios de sinónimos y antónimos, tesauros y traductores en línea para complemento de su actividad, además de la realización de experiencias de aprendizaje donde se aplican estrategias de búsqueda de información en diferentes motores de búsqueda de la web, utilizando *recursos* como son los operadores lógicos booleanos (AND, OR, NOT) siendo necesario utilizarlos en inglés, así como asimilar la función de cada uno de ellos; para estas actividades fue preciso que los docentes tuvieran competencias lectoras óptimas para no cometer errores al momento de su aplicación.

En cuanto al uso de internet como fuente de información, se mostró cómo evaluar páginas en internet, acceso a recursos libres y arbitrados; como experiencia de aprendizaje se solicitó a los docentes visitaran sitios confiables e hicieran una descripción de su contenido, lo que fomentó tanto la lectura como la escritura, tarea que resultó sin grandes problemas para su ejecución.

Para finalizar el curso, se revisó literatura relativa a derechos de autor o ética en el uso de la información, temática en la que se destacó la importancia de utilizar citas y referencias bibliográficas, utilizando para tal efecto gestores de referencia bibliográfica de la Web así como en el procesador de textos Windows 2007.

Es en esta actividad es donde se requirió como producto la realización de un ensayo, con la temática sobre Plagio Académico, Derecho de Autor, Ética en el uso de la Información o bien sobre el tema que estuvieron trabajando durante todo el curso taller, cuyo propósito fue fomentar las habilidades para transmitir la información evitando el *copy-page*, utilizando a la vez citas y referencias bibliográficas, siendo una sorpresa darnos cuenta que la gran mayoría de docentes desconoce la estructura de un ensayo, evidenciando además su poca experiencia y falta de hábito para citar y referenciar, así como para construir textos, esto pese a incluir como recurso un archivo para consultar en caso de dudas.

El último trabajo a desarrollar fue una experiencia integradora donde los participantes recuperaron todo lo aprendido en el curso y plantearon una propuesta, rediseñando una unidad de aprendizaje para implementar efectivamente las habilidades informativas en el aula, ejercitando así sus habilidades en lectura y escritura.

Conclusiones

- Los testimonios tangibles no dejan lugar a dudas de la urgente necesidad de implementar estrategias que coadyuven a la adquisición de competencias en el uso de la lectura y escritura, ya que son el andamiaje para un desempeño satisfactorio en todos los ámbitos, ya que es un aprendizaje para toda la vida.
- Fomentar el uso responsable de las nuevas tecnologías así como de la alfabetización informacional, vincularlas con la lecto-escritura por ser una competencia que en la actualidad es imprescindible para la inserción satisfactoria de los individuos en la sociedad de la información y la comunicación.
- Consideramos que la evaluación de las competencias es necesaria, nos permite mejorar confirmando metas y objetivos.
- Difundir las competencias es fundamental, evidenciar los resultados es imprescindible para que todas las comunidades conozcan el trabajo que se realiza.
- Propiciar el establecimiento de redes de colaboración, así como el intercambio de experiencias que posibiliten la implementación de estrategias para lograr un objetivo común.

Referencias bibliográficas

Barbosa Marabel, A., Dávalos Alcocer B. (2009). Desarrollo de habilidades informativas: un proyecto institucional en la Universidad de Guadalajara. Ponencia presentada en las XL Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía.

Dávalos A. Beatriz (2008) Gestión y Manejo de la Información: Manual del Instructor y Manual del Participante. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Coordinación de Bibliotecas.

Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción." [En línea] ANUIES : Revista de la Educación Superior. – Vol. 27, no. 107 Jul. – Sept., 1998. Recuperado en: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/index.html> el 12 de abril de 2011.

Normas sobre alfabetización en información (1ª. Edición) (2001) Council of Australian University Librarians Recuperado en: <http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf> el 15 de abril de 2011

Universidad de Guadalajara. Historia. Recuperado en: <http://www1.udg.mx/historia> el 12 de abril de 2011

Universidad de Guadalajara. Rector General (2011- : Cortés Guardado). 3er. informe de actividades 2010-2011. – Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara: Recuperado en: http://www.rectoria.udg.mx/documentos/3erInforme_estadistica.pdf , el 12 de abril de 2011.

Universidad de Guadalajara. Sistema de Educación Media Superior (2008) Documento Base Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Recuperado en: http://www.sems.udg.mx/principal/BGCDocumento_base.pdf , el 15 de abril de 2011.

Universidad de Guadalajara. Sistema de Educación Media Superior. Competencias que expresan el perfil del docente Recuperado en: http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf , el 15 de abril de 2011.

LEER Y ESCRIBIR EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA INTEGRACIÓN NECESARIA

María Ignacia Dorronzoro
Universidad Nacional de Luján
mignaciak@gmail.com

Introducción

Esta reflexión se inscribe en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y su sustento teórico está dado por el marco sociocultural y por la semiología de Bajtín (Vigotski, 1988; Bajtín, 1982), a partir de cuyos principios consideramos la estrecha relación que une las prácticas del lenguaje con la actividad propia del contexto en el que se llevan a cabo.

Desde estos principios teóricos, la educación superior se presenta como un contexto particular de actividad con el que se articulan prácticas específicas del lenguaje, y es esta especificidad la que determina, desde nuestro punto de vista, la necesidad de que la universidad se haga cargo de la enseñanza de la escritura y la lectura de los textos que circulan en los diferentes campos del saber.

La reflexión que proponemos en este caso se inscribe en el campo de la enseñanza de las prácticas académicas del lenguaje escrito y su propósito es, justamente a partir de la consideración de su especificidad, plantear la necesidad de integrarlas en dicho proceso. Para presentar nuestro planteo, en primer lugar, expondremos algunos conceptos del marco teórico que lo sustentan y luego explicaremos, a partir del género *informe de lectura*, cómo la integración de la lectura y la escritura favorece el proceso de apropiación de conocimientos en el contexto universitario.

El lenguaje escrito en el paradigma sociocultural

Desde el paradigma sociocultural se sostiene la existencia de numerosos paralelismos entre los procesos de comprensión y de composición escrita. En este caso, nos detendremos en aquellas características compartidas por ambas prácticas que creemos más significativas y que se vinculan, particularmente, con la especificidad que ellas revisten en la universidad.

Así entonces, en primer lugar destacaremos *el carácter social* de ambos procesos, ya que se trata en los dos casos de actividades que se ven determinadas por las reglas de las comunidades en las que se llevan a cabo. En efecto, según los principios bajtinianos, cada contexto sociocultural se caracteriza por ciertos empleos distintivos del lenguaje. En consecuencia, en cada esfera de la actividad humana la lectura y la escritura adoptan prácticas propias. Así, en el caso del contexto universitario, dado que la actividad con la que la lectura y la escritura se articulan es la académica, la especificidad de estas prácticas se vincula con la apropiación de conocimientos dentro del campo de formación del estudiante.

En efecto, dado que la construcción de conocimientos no se hace de la misma manera en todas las disciplinas, es necesario considerar la existencia de las que denominamos “comunidades discursivo-textuales”, que definimos como ámbitos en los que la construcción de conocimientos se realiza mediante la comunicación

instaurada por usos particulares del lenguaje que determinan la especificidad de las prácticas de lectura y escritura.

Una segunda característica que vincula la lectura con la escritura dentro del marco sociocultural es que ambas son *dialógicas*. En efecto, para Bajtín tanto el lector como el escritor se inscriben en un proceso comunicativo dinámico (Bajtín, 1982: 257). Así, al enfrentar un texto, el lector interviene en un diálogo actualizado por el autor, y su participación implica la creación de una respuesta que continúa el diálogo ya instaurado. Por su parte, la producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo. Además, en este proceso no sólo participa el escritor sino que también influyen los lectores con quienes intenta dialogar.

Esta naturaleza dialógica que caracteriza tanto la lectura como la escritura se pone de manifiesto en los textos que son objeto de estas prácticas en el medio universitario. En efecto, dentro de cada campo disciplinar cada texto debe ser entendido, en términos de Bajtín, “como un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada (...), cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva”. (Bajtín, 1982: 281). De esta manera, es necesario considerar que el objeto de conocimiento comunicado en los textos académicos fue abordado previamente por diversos autores.

La tercera característica compartida por la lectura y la escritura dentro del marco sociocultural tiene que ver con el *alto grado de control voluntario e implicación consciente* que las dos prácticas requieren. Por esta razón, ambas prácticas se presentan como herramientas que permiten relacionar los conocimientos entre ellos, organizarlos y configurarlos. De hecho, el alto potencial descontextualizador del escrito supone la capacidad para reflexionar sobre categorías descontextualizadas. Así, la facultad para utilizar la lengua escrita se encuentra en la base del desarrollo del pensamiento abstracto categorial, modo de pensamiento privilegiado en la universidad, en cuyo marco la apropiación de los conocimientos exige al sujeto salir de los límites de la experiencia sensorial, individualizar las características de los fenómenos y formular generalizaciones a partir de ello.

El informe de lectura: una integración posible de las prácticas del escrito

Las características de las prácticas de lectura y escritura señaladas ponen de manifiesto, desde nuestra perspectiva, la dimensión heurística del lenguaje escrito, dimensión privilegiada en el contexto académico en el que se plantea la necesidad de adoptar un posicionamiento reflexivo en y por la escritura.

Sin embargo, esta dimensión epistémica de las prácticas del escrito no es evidente para el estudiante cuando ingresa en la universidad, por lo que creemos que el *informe de lectura* es un género apropiado para poner de manifiesto la función que cumplen estas prácticas en la construcción y apropiación de los saberes disciplinares. A continuación explicaremos, a partir de las características del género, cómo la articulación de las prácticas de lectura y escritura que éste exige, favorece el proceso de apropiación de conocimientos, en nuestro caso, dentro del campo de las ciencias sociales, en el contexto universitario.

En primer lugar, el informe de lectura se presenta para nosotros como una herramienta privilegiada para poner de manifiesto para los estudiantes *la función de la escritura como herramienta de apropiación de los conocimientos a los que se accede mediante la lectura*. En otras palabras, en la producción de *informes de lectura* se pondría en evidencia el uso de la escritura como herramienta que permite al estudiante construir sus propias ideas a partir de las pautas específicas de la comunidad disciplinar en la que se está formando.

En este sentido, creemos que la producción de un *informe de lectura* facilitaría la adquisición de conocimientos al exigir al lector-escritor la resolución de dos tipos de problemas interrelacionados, vinculados con cuestiones de contenido y con cuestiones retóricas. Efectivamente, para responder al propósito del informe, planteado de antemano, es necesario que el escritor reflexione simultáneamente sobre su comprensión de los datos aportados por los textos (contenido), y la pertinencia de su producción para el destinatario quien evaluará el escrito en función del eje de reflexión estipulado (cuestiones retóricas).

En este caso, la escritura complementa la lectura funcionando como una *herramienta de acceso y apropiación de saberes* (Pollet, 2004: 82), como un conjunto de procesos orientados a facilitar el aprendizaje a partir de la puesta en relación del contenido disciplinar con los usos del lenguaje propios del campo. Con esto se pondría de manifiesto el carácter social no solo de las prácticas del escrito sino de los objetos de conocimiento contruidos mediante ellas.

En segundo lugar, la articulación de las prácticas de lectura y escritura que caracteriza la producción de un *informe de lectura* hace que el género se presente, para nosotros, como *una herramienta apropiada para demostrar que la comunicación del conocimiento siempre se hace desde un determinado punto de vista*.

En efecto, creemos que la producción de *informes de lectura* permitiría a los ingresantes contrarrestar la representación según la cual los textos académicos son leídos y escritos como enunciaciones de verdades absolutas acerca del mundo. En este sentido, la estructura del género pone de manifiesto justamente el hecho de que no existe ningún discurso neutro, objetivo y que la comunicación en el interior de una comunidad disciplinar se produce con textos forzosamente “situados”, de manera que necesariamente muestran una perspectiva sesgada. Así entonces, entendemos que la elaboración de *informes de lectura* facilitaría la comprensión de este rasgo propio de la comunicación de conocimientos en la educación superior, en la medida en que el género obliga a precisar en todo momento a quién pertenece cada idea referida.

Aquí la escritura aparece como *una herramienta de mediación* a partir de la cual se impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve, con lo que se muestra que los saberes disciplinares no responden a ninguna estructura preestablecida, sino que son el resultado de múltiples voces que han participado en su construcción.

Conclusión

El planteo expuesto hasta aquí tiene como principal objetivo contribuir, en parte, a la reflexión hace tiempo instalada en el contexto universitario, sobre el acompañamiento a los estudiantes en su ingreso a la comunidad académica, a través del trabajo con las prácticas del lenguaje escrito, propias de su campo de formación.

En este sentido, creemos que las “habilidades generales” de lectura y escritura no aseguran por ellas mismas el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino que son necesarias intervenciones didácticas -específicas, basadas en las particularidades que las prácticas del lenguaje escrito revisten dentro de cada disciplina. Y es, justamente, en función de esa especificidad y con el propósito de contribuir a asegurar una mayor posibilidad de ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad, que hemos propuesto la consideración de las estrechas relaciones que, en el mencionado contexto, unen la práctica de la lectura con la de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Pollet, M.C. (2004) « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année ». En *Pratiques* n° 121/122, 85-92
- Vigotski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo.

LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA MEDIA Y LA UNIVERSIDAD: EL MALESTAR DOCENTE

Prof. Jorge Warley
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Pampa
jorge.warley@gmail.com

Las observaciones y conclusiones parciales que siguen son el producto de la experiencia de aula a lo largo de décadas de trabajo en la escuela media y en las universidades nacionales -en particular en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires-, en la labor de la capacitación docente y en la confección de innumerables materiales, ejercicios pedagógicos, artículos y libros en el área que convoca este encuentro.

El escrito que se lee está cruzado por el malestar de que, pese a los años de labor, cada vez que se pisa un establecimiento y se enfrenta a un nuevo curso, el sentimiento básico es que se está en manos del azar. Un sentimiento tal es la evidencia del mal funcionamiento del sistema de escolarización y da cuenta del tenor básico de los obstáculos pedagógicos que se enfrentan.

Ese componente del orden de la imprecisa fortuna se evidencia en la heterogeneidad absoluta del estudiantado. Se supone que para pasar de un nivel a otro, es decir, en lo que aquí concierne, de la escuela primaria a la secundaria y del nivel medio al terciario o universitario, los estudiantes han incorporado un conjunto de conocimientos y destrezas en el manejo de la lengua oral y escrita, y que los diplomas que obtienen son la certificación formal del nivel de competencia alcanzado. En la realidad, las cosas son muy de otro modo y emergen de una manera dramática, en tanto y en cuanto la disparidad más acentuada es la regla. Los niveles alcanzados por los estudiantes parecen depender de la buena o mala suerte de haber concurrido a tal o cual establecimiento y hasta de haber tenido al frente del curso a tal o cual docente. Así la planificación y puesta en funcionamiento del nivel siguiente, que se supone debería asentarse en un piso común de conocimientos y destrezas, se ve sometida a tal cantidad de correcciones y excepciones que termina por mostrarse como un imposible en cuanto a su previsión, y debe permanentemente ser corregida en proporción directa a las carencias y lagunas que se enfrentan.

Por supuesto que no se trata aquí de negar que la tarea docente en sus mismos genes debe contener un carácter adaptativo y la necesaria flexibilidad que permite trabajar con las diferencias que se enfrentan, características fundamentales, en definitiva, de la dinámica de la labor pedagógica; por el contrario, se intenta subrayar el extremo empirismo con que se enfrenta la cuestión y que hasta impide sacar conclusiones comunes de las soluciones que se van encontrando y que constituyen la base de renovación y mejoramiento de toda comunidad profesional.

Para dar sólo algunos pocos ejemplos. La noción de género discursivo, acuñada por el ruso Mijail Bajtín y cuya eficacia está fuera de discusión, aparece ya en una versión simplificada en los manuales de los últimos años de la escuela primaria, sin

embargo se sigue dando en el ciclo de inicio de las universidades en la forma de su divulgación más general y es tema de las evaluaciones finales. Algo similar se podría apuntar sobre el modelo de la comunicación de Roman Jakobson y las funciones del lenguaje, o las definiciones y prácticas acerca de la narración, la descripción, la explicación y la argumentación. Cuando en alguna reunión de profesores algunos docentes mencionan el tema, otros docentes sostienen que - pese a lo que digan los planes de estudio oficiales o dicte un manual u otro- los estudiantes jamás han tenido un acercamiento a dicho concepto.

Así, la “heterogeneidad” de las competencias estudiantiles, que antes se mencionó, se ve transformada más que un dato empírico en una hipótesis de destinatario que el profesor vive como verdad y en función de la cual diseña sus estrategias, la selección de contenidos y las actividades, que obligadamente siempre apuntan a lo mínimo con la esperanza de integrar a los jóvenes menos entrenados.

Todos los cursos de capacitación que se han dado en el área de Lengua, desde que fueron promovidos cuando Susana Decibe ocupara el ministerio de Educación y se levantara la primera ola de la reforma educativa, por lo general diseñados por los profesores especialistas de las diversas universidades nacionales, han tenido como uno de sus componentes teóricos centrales la incorporación de los contenidos de la teoría de la enunciación. Emile Benveniste debe haber sido uno de los autores cuyo nombre más veces apareció en la bibliografía utilizada. Los conceptos básicos de la lingüística de la enunciación, por otra parte, ya han sido incorporados a los planes de estudio diseñados ministerialmente. Sin embargo, se trata de un tema que siempre hay que “empezar de nuevo” frente a la evidencia de que la familia de palabras enunciación, enunciado, enunciador, enunciatario, enunciatemas suena, al parecer, absolutamente ajena a los términos que la memoria de los estudiantes han logrado aprehender. Se podrían agregar a la lista otros ejemplos que, pese a circular desde hace tiempo con las formas de una moda aburrida, siguen mostrándose igual de extraños, como paratexto o polifonía.

Se ha producido incluso la paradoja de que contenidos como los apuntados, pertenecientes al campo de la enunciación, la aprehensión de la lengua desde perspectivas comunicativas y pragmáticas, etcétera, supuestamente llegaron de la mano de los reformas educativas en el área para sacudir las durezas ya superadas de la teoría estructuralista y las más anquilosadas formas de la gramática tradicional. Pues bien, resulta que a poco andar se ha evidenciado la dificultad que no sólo la incorporación de las herramientas y conceptos “nuevos” trae consigo, sino también los más diversos problemas en la aprehensión de las “viejas” nociones gramaticales que se siguen considerando fundamentales para el aprendizaje, y ahora doblemente, puesto que se estima que parte del valor de las nociones “nuevas” es el debate, acerca de la apreciación del fenómeno lingüístico, que entablan con las “viejas”. Para agregar otro ejemplo basta decir que en las reuniones que al comienzo y al final de todos los años se realizan en los talleres de lectura y escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, invariablemente los profesores terminan discutiendo si, en función de lo que dicta la experiencia inmediata, no deberían incorporar a sus materiales *dossiers* sobre normativa ortográfica y reglas de la acentuación, y apartados que recuerden la correcta utilización del gerundio.

Aquello que, por medio de la anécdota, puede mover a espontánea risa en la sala de profesores, adquiere otra coloratura cuando se advierte que se encuentra en relación directamente proporcional a las imprecisas cifras que aseveran que la mitad de los estudiantes secundarios argentinos abandona sus estudios secundarios, entre el cincuenta o el sesenta por ciento de los recién llegados a la educación superior son expulsados entre el ciclo de introducción y el primer año y que, con suerte, un promedio de alrededor del diez por ciento de la matrícula inicial obtiene su licenciatura después de una década en promedio de cursada. Quizás sea innecesario aclarar el carácter precario y tentativo de las cifras que se citan puesto que hace tiempo que los números se han convertido en el país -y más allá de él también- en sospechosa cuestión de Estado.

Augusto Pérez Lindo (2010) informa que:

Muchos jóvenes de diecisiete o dieciocho años se presentan al ingreso universitario con serias dificultades para leer, escribir o comprender un texto. En Alemania se ha propuesto que los jóvenes terminen el secundario manejando por lo menos unas 1.500 palabras, pero los resultados promedios llegan a la mitad. En la Argentina y otros países de América del Sur los graduados secundarios utilizan normalmente unas 350 palabras y algunas universidades organizan talleres de lectoescritura para elevar este capital a 500 palabras.

Dicho autor aporta un dato simple que posibilita mensurar la dimensión de la cuestión.

Frente al panorama esquemáticamente descripto, ¿existe una reflexión sistematizada que pueda, a la vez, guiar y alimentarse de la experiencia práctica, las dificultades que se enfrentan y las estrategias de intervención generadas por miles de maestros y profesores al frente de los estudiantes? La respuesta es no. Y lo que es peor: nos parece que dicha ausencia intenta ser suplida por una suerte de fingimiento, un *como si* que se ha apoderado del quehacer educativo argentino al menos, y para no hurgar más atrás, desde la reforma educativa impulsada durante la presidencia de Carlos Menem.

Es posible encontrar por un lado, allá arriba, en las “alturas” de la academia, el desarrollo de las diferentes y ricas corrientes que alimentan la lingüística contemporánea, de Ferdinand de Saussure a Emile Benveniste y Noam Chomsky. Existen teorías sistematizadas sobre la lengua, sobre oralidad y escritura; han ido sucediéndose interesantes investigaciones sobre los orígenes de la escritura como técnica, antes y después del surgimiento de la imprenta de tipos móviles y del libro, antes y después de la internet y los hipertextos; se ha ajustado y complejizado el abordaje de la lengua en tanto fenómeno de la comunicación social. Se trata de un desarrollo que encuentra fuertes referentes europeos y estadounidenses, y que los investigadores nacionales se han preocupado por leer, traducir, discutir y divulgar entre sus pares docentes y en clase, y en el diseño de materiales para el sistema educativo en todos sus niveles.

Existen, por el otro lado, los obstáculos crecientes que se observan en las más básicas pruebas de diagnóstico y evaluación con que se enfrenta a los estudiantes. Los resultados son tan malos que estamos frente a una nueva reforma en curso de

la escuela media que, si bien sus formas y contenidos nadie conoce con certeza,¹¹⁹ a juzgar por las declaraciones de sus principales propulsores a escala nacional y provincial, comenzando por el ministro de Educación Alberto Sileoni, supone, de hecho, un ajuste “hacia abajo”. Aunque no se publicite en esos términos, lo que se advierte es, en definitiva, una confesión certera y clara de que no se encuentra posibilidad alguna de resolución de los problemas enfrentados, y por eso el único remedio termina siendo aflojar los criterios de las evaluaciones con el eufemismo de convertirlos en más flexibles y “tolerantes”. En la medida que esta nueva etapa de demolición disfrazada del colegio secundario se consume, ¿qué alquimia se implementará en los diversos cursos de “aclimatación” en la lectura y escritura de textos complejos que con diversa modalidad se dictan en muchos distritos del país tratando de suplir las carencias de los estudiantes secundarios que quieren acceder a la educación superior?

Algunos especialistas sostienen, como Daniel Cassany en su *Construir la escritura*, que las mejores propuestas didácticas no son las que se apoyan en lo que dictan las leyes de ordenamiento educativo, sino en los conocimientos científicos más actualizados, cualquiera sea su área de especialización. “La ciencia -dice Cassany (1999)- avanza día a día y las leyes de la enseñanza enmohecen poco a poco y sólo se actualizan de vez en cuando, según la voluntad de los gobiernos”. Y agrega en consecuencia que: “Lo que es hoy la mejor respuesta didáctica a un reto puede quedar superada pasado mañana (...) Y los docentes (...) tenemos que poder ofrecer a los alumnos los recursos educativos más actuales”.

José Gimeno Sacristán indica una suerte de máxima que, imagina, ocupa las cabezas de muchos de los encargados de educar, los maestros y profesores en primer lugar; dice más o menos así: *La enseñanza puede funcionar sin poseer una teoría científica de la misma que la guíe. La teoría de la enseñanza no parece imprescindible*, “(...) y éste nos parece que es motivo del subdesarrollo teórico-científico de la ciencia de la enseñanza. La formación pedagógica de nuestro

¹¹⁹ Se cita como ilustración un anuncio, pero bien representativo del caso: “La vocal gremial en el CGE, Susana Cogno, y los vocales de Jurado de Concurso de Secundaria, advirtieron hoy sobre las situaciones conflictivas e irregulares que viven hoy por hoy las escuelas secundarias de la provincia. En una conferencia de prensa que se llevó a cabo en AGMER Central, los vocales aseguraron que la implementación masiva de la reforma de la educación secundaria -improvisada y con fórceps- causó todos los problemas sobre los que el sindicato venía advirtiendo desde 2009. Esta desorganización -también masiva- impacta en el desarrollo pedagógico y fundamentalmente en las condiciones de trabajo de los docentes”. *Vocales de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) advirtieron que el desarrollo del ciclo lectivo no es normal en nivel medio. Conflictos, desorganización y crisis, en la reformada escuela secundaria*,

profesorado es muy escasa y deficiente” (Sacristán, 1992), enfatiza a continuación con una seguridad difícil de compartir en todos sus términos.

Se podrían al respecto hacer algunas observaciones. En primer lugar, y con cierta ironía, señalar que si por algo se ha caracterizado el sistema educativo argentino de las últimas décadas es por sus cambios continuos, sus reformas y contrarreformas, las cuales, según sus impulsores oficiales, siempre estuvieron motivadas por el mismo afán de actualización y mejor compaginación con un mundo cambiante que la ciencia y la tecnología reclaman para sí. En ese mismo sentido la “excelencia” de la educación y la actualización científica de los maestros y profesores es uno de los objetivos declarados -casi un latiguillo- de las autoridades de educación nacionales, provinciales y municipales, meta para la cual supuestamente se transforman normativas y adecuan los institutos de formación, y se asignan oficialmente presupuestos en abundancia.

En segundo lugar, que la riqueza y solidez teórica desarrollada a lo largo de todo el siglo veinte y hasta hoy por las diversas ramas de los estudios del lenguaje -que en muchos puntos se enfrentan y han abierto debates de difícil saldo- no resuelven los problemas de la enseñanza.

En tercer lugar, y según la experiencia y los resultados claramente lo demuestran, que se invoque la didáctica en los términos de las “ciencias de la educación”, y que se arrimen a los saberes propios del área aquellos que suministran la psicología, la sociología y hasta la neurología, poco dice a la hora de enfrentar la diversidad de los problemas del aula.

Mientras se insiste una y otra vez desde los niveles de gobierno con declaraciones altisonantes acerca de la necesidad de un sistema de educación que eduque para la integración y la igualdad, lo que cada día se observa en cada taller de lectura y escritura es exactamente lo contrario. La escuela se muestra así, en el sentido más directo de lo expresado por el sociólogo Pierre Bourdieu en un escenario de la más brutal reproducción de la sociedad tal cual es, aunque declare estar jugando un rol social democratizador:

Estas teorías, como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural... se fundan en el postulado tácito de que las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como propiedad indivisa de toda la sociedad.

(Bourdieu y Passeron, 1996)

Así, el malestar docente puede ser entendido como síntoma de aquello de lo que se reniega.

Antes mencionamos a manera de ilustración el pobre vocabulario que maneja un estudiante secundario argentino y la necesidad de enriquecerlo en el ciclo de inicio de los estudios superiores. A cualquier docente mínimamente experimentado le bastan un par de preguntas acerca del trabajo de los padres, cuántos libros hay en

la casa para establecer una relación directamente proporcional con la cantidad y variedad de palabras que manejan unos y otros y las posibilidades de unos y otros para encarar la tarea de la comprensión de los textos complejos o la producción de crónicas, discursos explicativos y argumentativos.

Cuando el bien conservador John Holt, desde su revista *Growing Without Schoolling*, hacia fines de la década del setenta, comenzó a poner en duda la necesidad de enviar a los chicos a esas instituciones llamadas escuelas, y sostuvo que era mucho más provechoso alimentar proyectos de *home schooling*, sin duda apuntalaba sus argumentos con una parte de la verdad, que era aquella referida a los múltiples problemas que el sistema educativo enfrenta de manera cada vez más deficiente, en el mundo anglosajón y en el Río de la Plata. Claro que la “educación en casa”, a la manera del auxilio de las institutrices cultas de las novelas realistas del siglo diecinueve, puede ser pensada como una solución, digamos, para las familias ricas que atesoran un capital social y cultural suficiente como para que sus hijos no pierdan el tiempo en aulas colectivas. No, por supuesto, para el resto de la población, esa amplia mayoría que necesita cada vez más un sistema escolar nacional ágil, útil y centralizado para el diseño de planes que ordenen adecuadamente los contenidos y las formas de la pedagogía.

Es, en definitiva, la inexistencia de esa guía organizativa global y la clausura del debate y el aporte para su constitución la génesis del malestar docente que aquí se ha pretendido describir, y que en el aula se resuelve siempre en los términos del sentido común y la mayor o menor complejidad del texto seleccionado como ejemplo, poco más.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara. P. 51.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, “Papeles de pedagogía”, p. 15.
- Pérez Lindo, A. (2010). “La complejidad del concepto de educación”. En *¿Para qué educar hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos, “Educación y sociedad”, pp. 43-58.
- Sacristán, J. G. (1992). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Rei. Pp. 13-14.

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LOS PRIMEROS AÑOS

Mg. Viviana M. Estienne
Universidad de Ciencias Empresariales
viviestienne@hotmail.com

Introducción

Este trabajo tiene sus antecedentes en los resultados de una investigación exploratoria llevada a cabo en una universidad privada de la Ciudad de Buenos Aires, en la que nos habíamos propuesto analizar las dificultades de los alumnos que cursan el primer año de la universidad¹²⁰.

A partir de los resultados de dicha investigación y basadas en las acciones descritas por la Dra. Paula Carlino (2005), hemos ideado una propuesta de intervención desde el Departamento de Capacitación Docente. Nuestra finalidad fue formar a los profesores en la implementación de estrategias didácticas que apuntaran a superar las dificultades de los alumnos que ingresan a la universidad en relación con la lectura y la escritura como instrumentos para el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

En este sentido concebimos la lectura y la escritura como prácticas sociales que conforman modos particulares de comprender y participar de una “comunidad textual” (Olson, 1998:301), con diferentes objetivos, expectativas, reglas, códigos, etc., que configuran culturas lectoras particulares en un mismo ámbito, en este caso el académico universitario.

Tomamos como antecedentes los trabajos de las corrientes “Escribir a través de currículum” y “Escribir en las disciplinas”, las cuales consideran centrales las intervenciones docentes en el proceso de lectura y escritura, prácticas concebidas como herramientas epistémicas al servicio del aprendizaje de las materias (Carlino, 2003; Bazerman *et al.* 2005). Leer y escribir en la universidad tiene como finalidad la construcción y apropiación de conocimientos dentro de un campo determinado del saber. La función principal es, entonces, la apropiación de los saberes de una disciplina, dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje universitario. Los alumnos que se inician en los estudios superiores, deben construir nuevos conocimientos que les permitan participar de esta subcultura, los cuales deberán ser enseñados dentro del ámbito de cada asignatura (Estienne y Carlino 2004).

Diversos trabajos han analizado los aspectos culturales y contextuales que implican los aprendizajes necesarios para el ingreso a la universidad y las dificultades con las que acceden los alumnos a los estudios superiores (Chanock, 2001, 2003). Desde esta línea, algunos estudios se refieren a las diferencias entre

¹²⁰ Estienne, V. (2008). “Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes”. En *Revista científica de UCES*. 12(2), PP. 37-53.

las expectativas de estudiantes y docentes que explican las dificultades de los alumnos en el proceso de lectura y su comprensión (Barcker, 2000). Por otro lado, algunos trabajos centran las dificultades de los alumnos en el proceso de comprensión lectora y las vinculan con las características de los textos que se leen en la universidad que difieren de aquellos que se leen en niveles anteriores. Desde esta perspectiva, las dificultades se relacionan con la falta de las habilidades necesarias para enfrentarse a la complejidad de los textos universitarios (Alvarado y Silvestri, 1995; Arnoux *et al.* 1996a; 1996b; y 1996c).

Nuestra propuesta intenta abordar la problemática de la lectura y la escritura en la universidad desde una perspectiva didáctica, lo que implica analizarla en el contexto de enseñanza en el cual se desarrolla, comprender las variables que la afectan en cada momento e intentar entender las prácticas en tanto se constituyen en categorías históricas, sociales y políticas en relación con los fines de la enseñanza (Litwin, 2001).

Participantes y objetivos

La intervención se desarrolló durante dos años (2ºcuatrimestre de 2008, 1º y 2º cuatrimestre de 2009 y 1º cuatrimestre de 2010). Participaron 27 docentes de las carreras de Comunicación Social, Publicidad, Periodismo, Diseño Gráfico, Relaciones Públicas, Dirección Integral de TV.

Los objetivos apuntaron a realizar un acompañamiento a los docentes en sus clases para:

- Analizar conjuntamente las acciones vinculadas con el trabajo de la lectura y la escritura en clase y construir nuevas propuestas.
- Analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes y proponer mejoras que favorezcan la participación de los alumnos a través de la lectura del material bibliográfico.
- Implementar actividades tendientes a estrechar la distancia entre lo que los docentes exigen y lo que hacen los alumnos.

En función de los cambios sugeridos en las prácticas áulicas, vinculadas estrechamente con el trabajo con la bibliografía en las clases, se intentó que los alumnos comenzaran a integrarse a las nuevas exigencias lectoras que se les presentan en el ámbito universitario, de acuerdo a las características particulares del modo de leer y escribir que cada disciplina involucra.

Por otra parte, en cuanto a la formación de los docentes, se apuntó a promover la reflexión sobre las actividades que se llevan a cabo en el aula y a analizar nuevas formas de intervención que favorecieran la participación de los alumnos sobre las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas que se enseñan. De esta manera, se intentó que la problemática de lectura y escritura en la universidad fuera abordada con una mirada que no solamente involucre a los alumnos y sus dificultades, sino también a los docentes, a través de un proyecto institucional desde el departamento de capacitación docente de la universidad.

Modalidad de las intervenciones

Las integrantes del equipo pedagógico que conforman nuestro departamento de capacitación docente realizaron el acompañamiento de los profesores durante el desarrollo de las clases. De este modo se realizó un seguimiento durante uno o dos cuatrimestres de cada docente (que se determinó en función de la predisposición e interés de los participantes) para analizar las intervenciones y evaluar los logros y dificultades.

Se propusieron diversas actividades en función de tres ejes de intervención, los cuales fueron ideados a partir de las dificultades vinculadas con el abordaje de la lectura, relevadas del análisis de la perspectiva de docentes y alumnos en nuestro trabajo de investigación citado precedentemente. En dicho trabajo se habían realizado entrevistas con profesores, grupos focalizados con alumnos y observaciones de clase. Los tres ejes sobre los que trabajamos en nuestra propuesta fueron:

- Generar la necesidad en los alumnos de leer para las clases.
- Trabajar con la lectura en las clases.
- Estrechar la distancia entre lo que se exige y lo que hacen los alumnos.

Nuestro primer eje se centró en el siguiente aspecto problemático:

“Los profesores exponen porque los alumnos no leen, los alumnos no leen porque los profesores exponen...”

Este dilema, que responsabiliza mutuamente a los actores involucrados, sintetiza el análisis de los resultados hallados sobre la perspectiva de docentes y alumnos, en relación con la dimensión que apunta a examinar la lectura para las clases. Al comparar lo que dicen los profesores, en cuanto a lo que esperan de la lectura para las clases, con lo que hacen en la misma, observamos que no había coincidencia entre estos aspectos. Por un lado los profesores dicen que esperan que los alumnos lean para las clases pero no hemos observado, en las clases presenciadas, que se retomaran las lecturas pautadas. Por su parte, los alumnos plantean que no suelen leer para las clases porque los profesores desarrollan las explicaciones y de este modo es más fácil comprender los temas. Consideramos necesario entonces lograr romper este círculo a través de intervenciones docentes que apuntaran a que los alumnos tuvieran la necesidad de leer para las clases y que esto no fuera una opción.

En este sentido, nuestro segundo eje de intervención apuntó a trabajar con la lectura en la clase. Para ello se propuso comenzar a reflexionar sobre *¿para qué?, ¿qué? y cómo?* se seleccionaba la bibliografía que se daba a leer a los alumnos. Estos interrogantes se traducen en objetivos, contenidos y modalidad de lectura que deben estar explícitos para los alumnos. De esta manera el trabajo con el programa de la asignatura comenzó a formar parte de una de las principales acciones con los profesores y los alumnos para idear actividades que estuvieran en estrecha vinculación con la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

Nuestro tercer eje de intervención surgió de las causas de las dificultades para la comprensión lectora relevadas, las cuales vinculamos con la distancia entre lo que esperan los docentes de los alumnos y las acciones de estos últimos. Del análisis de las entrevistas surgió que los profesores tienen expectativas, sobre la manera en que los estudiantes deberían leer para la universidad, que no suelen cumplirse. Las intervenciones sugeridas para este eje apuntaron a generar instancias que permitieran evaluar el proceso de comprensión lectora, que llevaban a cabo los estudiantes, a través de producciones orales y escritas previas a las instancias de exámenes. Se comenzó a trabajar con este material en clase para llegar a conocer los procesos por los cuales los alumnos construyen sus aprendizajes en relación con los contenidos de las materias.

Acciones implementadas

De acuerdo con cada uno de los ejes de intervención propuestos, se trabajó con los docentes la posibilidad de llevar a cabo diversas actividades en las clases y se los acompañó en su desarrollo. Se orientó respecto a la elaboración de consignas, se organizó la dinámica de la clase, se observó el desarrollo y se analizaron los resultados de la implementación. Las acciones fueron planteadas teniendo en cuenta cada uno de dichos ejes que enumeramos a continuación:

- **Generar la necesidad de leer para las clases**
 - Elaboración de trabajos escritos, informes, monografías, columna de opinión.
 - Presentaciones grupales que implican aplicación de categorías teóricas.
 - Actividades de simulación a través de presentaciones grupales.
 - Elaboración de resúmenes de la bibliografía para leer en clase.
- **Trabajar con la lectura en clase**
 - Lectura conjunta de texto con género argumentativo, elaboración de mapa conceptual.
 - Lectura de textos en clase para trabajar contenidos introductorios de la materia y brindar un modelo de interpretación.
 - Elaboración de resúmenes de textos de la bibliografía obligatoria para ser leídos a modo de disparador de los temas de la clase.
 - Trabajo en clase con guías de lectura.
 - Pautas de lecturas a través del señalamiento de conceptos claves.
 - Contextualización de autores, teorías y temas por parte del docente o búsquedas de los alumnos.
- **Estrechar la distancia entre lo que se exige y lo que hacen los alumnos**
 - Trabajo con preguntas de parcial.
 - Preparación para el examen parcial, repaso de los temas.
 - Seguimiento de los avances de trabajos prácticos.
 - Tutorías para corrección de escritos de trabajos prácticos, presentaciones grupales, etc.

Análisis de las intervenciones- Resultados

A partir del análisis de los registros e informes provenientes de las clases en que se realizaron las intervenciones, se han podido sintetizar los principales logros obtenidos a través de las intervenciones realizadas:

- Se pudo hacer un seguimiento de las clases y registros minuciosos sobre el desarrollo de las mismas, cuyo análisis se compartió con los docentes al finalizar cada clase.
- Se pudieron realizar intervenciones directas con los docentes y sugerencias sobre sus acciones en las clases.
- Los profesores pudieron analizar los cambios que estas intervenciones producían en los alumnos en forma sistemática.
- Se comenzó a analizar el tipo de conceptualizaciones que hacían los alumnos a través de la puesta en común de sus producciones.
- En algunos casos las exposiciones de los docentes se alternaron con preguntas sobre la bibliografía que debían ubicar en los textos.
- Se comenzaron a establecer mayores relaciones con los textos durante las exposiciones.
- Se realizaron trabajos integradores, a través de presentaciones y escritos de los alumnos, con tutorías por parte de los docentes.
- Se comenzaron a pautar las lecturas que debían hacer los alumnos y a retomarlas a través de actividades tales como: respuestas a preguntas, análisis de casos, elaboración de cuadros comparativos, etc.
- Se comenzó a trabajar en la clase con las guías de estudio y a retomar las respuestas que debían elaborar los alumnos.
- Se comenzó a trabajar con los textos en las clases a través de actividades de lectura de fragmentos, búsqueda de ideas principales, conceptos claves, relaciones entre autores, mapas conceptuales, etc.
- Los docentes comenzaron a tomar conciencia de la importancia de contextualizar y ubicar los temas expuestos haciendo referencia a los textos y autores.
- Hubo mejora en el rendimiento de los alumnos en los exámenes parciales.

Hemos hallado algunas dificultades en cuanto a la implementación de las acciones, las cuales se vinculan especialmente con cuestiones organizativas, como la imposibilidad de realizar reuniones conjuntas con grupos de profesores para articular tareas, dificultad para articular actividades entre cátedras dado que los grupos de alumnos no cursan las mismas materias y resistencias de los docentes para cambiar la organización de su materia, especialmente cuando ya tienen planificadas las actividades para el cuatrimestre.

Dificultades a seguir trabajando

Si bien hemos obtenido importantes logros vinculados con la implementación de acciones concretas, también hemos hallado algunas dificultades, que consideramos que requieren un cambio en las prácticas y una toma de conciencia sobre la

necesidad de que los alumnos desarrollen actividades concretas que puedan ser evaluadas por los profesores con el fin de guiar sus aprendizajes. A continuación detallamos algunas de las dificultades halladas:

- Falta de sistematicidad en el trabajo con las guías de estudio y la devolución de las producciones de los alumnos.
- No se trabajó en forma oral con los escritos de los alumnos, en general éstos se corregían y se devolvían con comentarios.
- Continuó prevaleciendo la exposición del docente, aunque se comenzó a hacer mayor articulación con los textos.
- Se continúa dedicando poco tiempo para realizar actividades vinculadas con la preparación de las evaluaciones.

Conclusiones

Esta propuesta de intervención ha intentado iniciar una trayectoria en la implementación de acciones que apunten al trabajo con los docentes en situaciones concretas de clase. Hemos planteado propuestas destinadas a las prácticas de lectura exigidas en la universidad, en relación con las disciplinas que los alumnos deben aprender para comenzar a ser miembros partícipes de la comunidad académica universitaria.

Nos hemos centrado en la lectura y la escritura por considerarlas herramientas fundamentales para el aprendizaje. Siguiendo los resultados de nuestra investigación hemos intentado compartir con los docentes nuestra interpretación sobre el problema y hemos propuesto estrategias didácticas para llevar a cabo en el aula.

En este sentido, hemos dado una central importancia a las acciones de los alumnos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, por considerar que son ellos los partícipes de sus aprendizajes, a través de enfrentarse con situaciones problemáticas que los impulsen a poner en juego sus saberes. Con los docentes hemos propiciado la reflexión sobre la importancia de generar actividades dentro del aula que impulsen la participación de los alumnos en relación con la lectura y la escritura para aprender los contenidos de las materias. De este modo, hemos intentado cambiar la perspectiva del problema de la lectura y la escritura en la universidad considerándolo un problema que atañe tanto a los alumnos como a los profesores. Para ello hemos desarrollado acciones de capacitación específicas que permitieran a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas e idear nuevas intervenciones que promovieran el trabajo en el aula con la lectura y la escritura.

Creemos que aún quedan muchas acciones por desarrollar y cambios para generar en las prácticas docentes, pero consideramos que hemos dado un importante paso que ha posibilitado comenzar a tomar conciencia de la necesidad de trabajar con la lectura y la escritura en relación con los conocimientos disciplinares, en cada una de las asignaturas, en función de los objetivos y contenidos de aprendizaje propuestos y a través de la actividad de los alumnos. Será necesario seguir en esta

línea de trabajo, capacitando a los docentes con propuestas concretas que permitan analizar sus prácticas, objetivarlas y al mismo tiempo reflexionar sobre los acontecimientos que se suceden, llevando a cabo de este modo una capacitación continua y reflexiva sobre las propias prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Silvestri, A (1995). "Factores que inciden en la comprensión lectora de textos académicos en el ciclo universitario". Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de La Plata, Octubre 1995. Publicado en: *Voces de un campo problemático*. UNLP.FAHCE, 1997.
- Arnoux, E.; Di Stefano, M. Y Pereira, M. (1996a). "Las representaciones de la lectura como orientadoras de las operaciones metacognitivas". Jornadas en el Instituto de Lingüística- UBA, 12-13 y 14 de junio.
- (1996b). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". CBC e Instituto de Lingüística- Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- (1996c). "La incidencia de las representaciones: un dato a menudo olvidado en la pedagogía de la lectura y la escritura". Primer congreso internacional de formación de profesores. Facultad de Formación Docente en Ciencias- Universidad de Santa Fe, 11
- Barker, G. (2000) "First year students 'perceptions of writing difficulties in science". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First year in Hight Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium" Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000.
- Bazerman, C; Little, J; Bethel, L; Chavkib, T; Fouquette, D y Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette Indiana: Parlor Press.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, N° 20, Mérida, Universidad de Los Andes, enero-febrero-marzo, pp.409-420.
- Chanock, K. (2001) "From Mystery to Mastery". Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference "Changing Identities" (ISBN 0 86418 780 7). Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- Chanock, K. (2003) "From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the're'-out of remediation", en Actas de la Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing "Teaching and Tutorial Academic Writing" Budapest, 23-25 de junio de 2003.

- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", en *Uni-Pluri/Versidad*, (ISSN 1657-4249), vol. 4, nº 3, noviembre de 2004, Universidad de Antioquía, Colombia. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm> con arbitraje.
- Litwin (2001). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en Castorina, J. Carretero, M. Baquero, R. (Comps). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

LEER, ESCRIBIR Y ARGUMENTAR: UNA APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE *PENSAMIENTO CRÍTICO* Y *ARGUMENTACIÓN* DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES PRIMARIOS TUCUMANOS

María Elena Molina, María Virginia Hael

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán - CIUNT

mariaelenamolina@hotmail.com.ar; virchy_tuc@hotmail.com

Introducción

Sin lugar a dudas, pensamiento crítico y argumentación son dos conceptos fundamentales en toda construcción cognitiva. Sin embargo, la definición y la inclusión de estos contenidos transversales en las aulas tucumanas de nivel primario no parecen estar aseguradas.

Ante esta evidencia, nuestro objetivo fue sistematizar los resultados de una encuesta realizada a docentes de nivel primario de distintas escuelas públicas y privadas de la provincia de Tucumán. Por lo tanto, a través de este trabajo, intentamos acercarnos a las representaciones docentes relativas a los conceptos de *pensamiento crítico* y *argumentación*, desde las actividades que promueven en sus aulas y desde sus reflexiones metacognitivas. A modo de hipótesis consideramos que existe una escasa o nula conceptualización de estos conceptos por parte de los docentes primarios tucumanos y que, en gran medida, esto repercute en una imposibilidad de llevar a cabo actividades de oralidad, lectura y escritura dedicadas a promoverlos.

Nuestro trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos* (CIUNT 26/H430) dirigido por la Dra. Constanza Padilla y se vincula con los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre representaciones recíprocas maestro-alumnos en nivel primario, medio y superior realizadas dentro de este mismo equipo de investigación (Padilla *et al.*, 2008; Padilla & Lopez, 2006; Hael y Molina, 2011; Douglas, López y Padilla, 2011). Por otra parte, como marco teórico para profundizar en los términos *pensamiento crítico* y *argumentación* contamos con aportes de diferentes líneas teóricas (McMillan, 1987; Mayer y Goodchild, 1990; Huitt, 1995; Paul, 1984, 1991; van Eemeren y Grootendorst, 2002, 2006; Plantin, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2010).

Creemos que el gran desafío en toda formación docente reside en la necesidad de brindar a los maestros respuestas certeras a sus búsquedas metodológicas desde líneas de investigación que promueven la importancia de leer y escribir en todas las disciplinas y el valor epistémico de la escritura (Carlino, 2005; 2009).

Marco teórico

¿Qué entendemos por pensamiento crítico y por argumentación? Como punto de partida, esta primera pregunta resulta atinada ya que para analizar definiciones propuestas por docentes primarios tucumanos nos vemos en la obligación de establecer primero a qué apuntamos cuando hablamos de pensamiento crítico y argumentación.

Establecer una definición unívoca de *argumentación* es una tarea engorrosa y, quizás, imposible. Como señala Plantin (2004), la noción misma de argumentación cuenta con una larga historia que se resume en algunos hitos significativos:

L'argumentation a une histoire longue depuis la Grèce et Rome, mais elle a aussi une histoire courte, qu'il semble possible de décrire en l'organisant autour de deux moments, la fin de XIX^e siècle, où l'argumentation semble reléguée au magasin des antiquités, avec la rhétorique oratoire et la logique miroir de la pensée, et l'après Seconde Guerre Mondiale, où elle s'affirme comme concept autonome (Plantin, 2004: 160)¹²¹

Teniendo en cuenta la complejidad de este concepto y las vicisitudes históricas a las que estuvo sometido desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, nos ubicamos en las perspectivas dialécticas en general y la teoría de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck en particular, y recurrimos a la definición de argumentación que ellos proponen en la primera página de su libro *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación* (2006):

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista (2006: 17).

Estos autores se inscriben en lo que denominan la teoría pragma-dialéctica, ya que ven en la argumentación un medio para resolver una diferencia de opinión, de una manera razonable. Insisten en que el eje de la vida social se fundamenta en debates argumentativos y que su desarrollo significa siempre que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Por eso, definen la argumentación como una *actividad verbal* (oral o escrita), una *actividad social* (se dirige por definición hacia los otros) y una

¹²¹ *La argumentación tiene una larga historia desde Grecia y Roma, pero también tiene una historia corta que es posible describir organizándola en dos momentos. Por un lado, el fin del siglo XIX, donde la argumentación parece relegada a las tiendas de antigüedades, con la retórica oratoria y la lógica como espejos del pensamiento y, por otro, después de la Segunda Guerra Mundial, donde la argumentación se afirma como un concepto autónomo. [La traducción es nuestra]*

actividad racional (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás).

Más aún, esta idea de que la argumentación es una actividad social, verbal y racional destinada a convencer a un destinatario de la aceptabilidad de un punto de vista, también está presente con distintos matices en, por ejemplo, la *Logique naturelle* de Grize. En su artículo “Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter” (2004), Grize considera la argumentación como la producción de un discurso organizado con vistas a intervenir sobre la opinión, la actitud o el comportamiento de alguien. Para este autor, argumentar se presenta como una *actividad discursiva* entre actores en la cual el espectador también participa. Esta actividad impone dos necesidades: de un lado *probar*, del otro *explicar* y ambas son ineludibles.

De este modo, Grize (1996: 5) asegura

*Argumenter est sans doute une activité finalisée, mais c’est une activité discursive qui, en tant que telle, exige une participation active de deux auxquels on s’adresse, réclame même de leur part une certaine connivence*¹²².

Estas dos aproximaciones a la noción de argumentación nos permiten establecer que, a lo largo de este trabajo, cuando nos referimos a argumentación, estamos pensando concretamente en la actividad verbal, social, racional e intencional llevada a cabo por un sujeto que desea convencer a un crítico o interlocutor razonable de la validez de un punto de vista.

Por otra parte, definir a quiénes consideramos críticos razonables, claro está, nos acerca a la segunda noción fundamental de nuestro estudio: el pensamiento crítico. Paul y Elder (2008), desde la psicología cognitiva y la pedagogía, definen pensamiento crítico (*Critical Thinking*) como:

*(...) the mode of thinking - about any subject, content, or problem - in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them*¹²³.

De esta forma, el eje del pensamiento crítico está puesto en un sujeto que, a través de la metacognición de sus propios procesos mentales, puede aspirar a transformar su pensamiento egocéntrico y parcial en un pensamiento amplio e imparcial, puede abandonar la perspectiva monológica y abordar una perspectiva dialógica. En fin, puede abrirse a la intersubjetividad, intercambiar puntos de vista y evaluar las fortalezas y debilidades de los argumentos propios y ajenos.

¹²² *Argumentar es, sin dudas, una actividad intencional, pero es una actividad discursiva que, como tal, exige una participación activa de aquellos participantes que se dirigen y reclaman para sí mismos su parte en una interacción* [La traducción es nuestra].

¹²³ *El modo de pensar - sobre cualquier tema, contenido o problema - en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento al hacerse cargo hábilmente de las estructuras inherentes al pensamiento y la imposición de estándares intelectuales sobre ellos* [La traducción es nuestra]

En este punto resulta interesante retomar la propuesta de Maliandi (1997; Padilla, Douglas y Lopez, en prensa) quien, desde la filosofía, en relación con las intenciones y desde la ética convergente, distingue distintas posturas comunicativas que podemos asumir cuando hacemos uso de la razón. Al respecto, habla de razón dialógica, partiendo del supuesto de que razonar implica dialogar, en la medida en que involucra dos funciones básicas:

Fundamentación: capacidad de dar “razones”;

Crítica: conciencia de los límites de las “propias razones” y apertura hacia “otras razones”.

Aquí está presente la idea de que la razón posee una dimensión esencialmente dialógica e involucra siempre una postura crítica, tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros. Esto le permite a Maliandi plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo (Padilla, Douglas y Lopez, en prensa):

-Postura estratégica: se sustenta en una perspectiva egocéntrica, ya que quien argumenta (el enunciador) no conceptualiza al destinatario como un interlocutor que también puede tener un punto de vista válido y distinto sobre un tema. De este modo, la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del destinatario, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.

-Postura comunicativa divergente: todavía subsiste el egocentrismo, por ende, la argumentación tiende a la resolución del desacuerdo, pero con el presupuesto implícito de que el acuerdo favorecerá la opinión propia y no la del oponente. Es decir, esta postura implica un avance, ya que se conceptualiza al interlocutor como un oponente con un punto de vista distinto al propio, pero la argumentación sigue subordinada a la idea de que alguien debe ganar y alguien debe perder.

-Postura comunicativa convergente: en esta postura el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de enfrentar un problema. Ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada participante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. El avance es evidente: en este caso ya no se prioriza quién gana y quién pierde, sino que incluso hay una predisposición a pensar que ambos pueden ganar con la resolución conjunta de un problema.

Estas tres posturas distintas en un discurso argumentativo corresponden a tres grados ascendentes de lo que Maliandi denomina **convergencia crítica**. Y, cabe señalar, la *postura comunicativa convergente* se presenta como ideal de argumentación y de construcción crítica.

De este modo entendemos que la noción de pensamiento crítico impone la necesidad de hacer uso de la razón dialógica y de comprender que *razonar implica dialogar*, dar razones, tomar conciencia de los límites de las “propias razones” y abrirse hacia “otras razones”, las de los otros.

Metodología de trabajo

Para llevar a cabo esta investigación, el Proyecto CIUNT 26/H430 elaboró una encuesta semiestructurada destinada a docentes de nivel primario, secundario y superior. En esta oportunidad, daremos cuenta de los resultados obtenidos en relación con las respuestas de 54 docentes de nivel primario de escuelas públicas y privadas de la provincia de Tucumán. Docentes que, cabe señalar, se desempeñan en distintas áreas (lengua, matemática, educación física, tecnología, etc.). El objetivo fue ver cómo definen, trabajan y promueven las nociones de pensamiento crítico y argumentación los docentes primarios tucumanos.

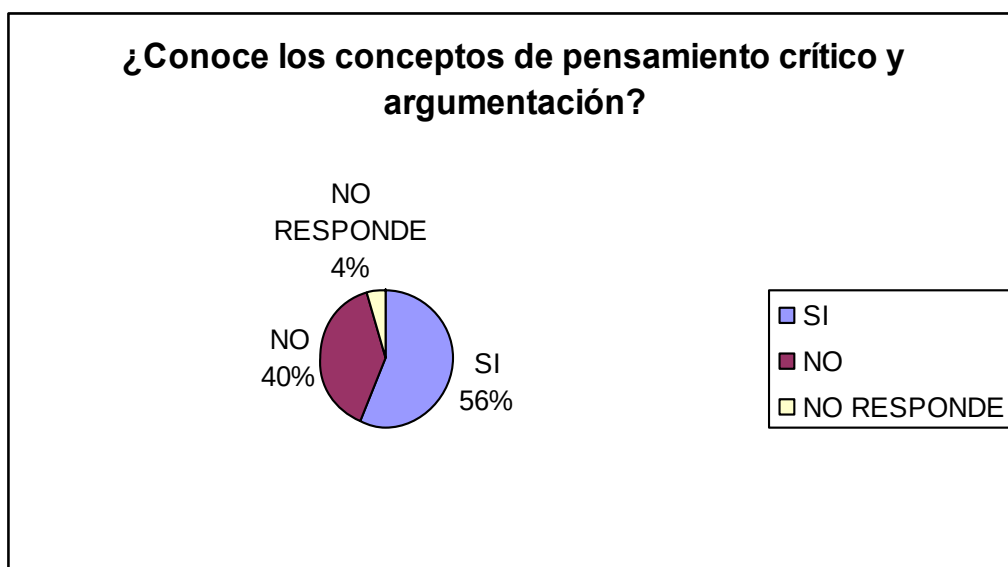
Para ello, en primera instancia, preguntamos a los docentes si conocían o no las nociones de pensamiento crítico y argumentación y, más aún, si podían definirlos. Luego indagamos acerca de la importancia de la inclusión de estos conceptos en el aula, si consideraban que los mismos eran exclusivos de los docentes de lengua, si tenían en cuenta estos conceptos en sus clases, de qué manera y a través de qué actividades. Por último, se les preguntó a los maestros si deseaban recibir información y capacitación sobre este tema.

Resultados

Como planteamos en la introducción, el objetivo principal de este trabajo es conocer las representaciones docentes relativas a los conceptos de *pensamiento crítico y argumentación*, desde las actividades que promueven en sus aulas y desde sus reflexiones metacognitivas. Para ello, la encuesta realizada contenía preguntas que indagaban acerca del conocimiento y la aplicación de estos conceptos por parte de los docentes.

A continuación, expondremos gráficos que sintetizan las respuestas de los docentes encuestados.

1. ¿Conoce Ud. los conceptos de pensamiento crítico y argumentación?



Como podemos observar en este gráfico, un 56% de los encuestados afirma que conoce los conceptos *pensamiento crítico* y *argumentación*, mientras que un 40% admite no conocer tales conceptos. El 4% restante no responde esta pregunta.

Teniendo en cuenta estas respuestas, consideramos que era necesario comprobar si los docentes que aseguran conocer los conceptos en cuestión realmente pueden definirlos con claridad. Para ello, tuvimos en cuenta la segunda pregunta de nuestra encuesta, en la que los indagábamos acerca de la posibilidad de precisar a qué hacen referencia las nociones de argumentación y pensamiento crítico.

2. En caso afirmativo, ¿puede definirlos?

En cuanto a esta pregunta, clasificamos las respuestas teniendo en cuenta si definían el término *pensamiento crítico* o el término *argumentación*, de otras definiciones que incluían los dos términos bajo el mismo concepto.

DEFINICIONES	
PENSAMIENTO CRÍTICO	ARGUMENTACIÓN
Un proceso que la persona realiza en el cual analiza mucho una situación desde diversos puntos de vista hasta llegar a una conclusión.	Argumentar es exponer en forma seria y segura, una serie de razones que justifican una idea, un hecho, etc., siempre a bases de pruebas y experiencias.
Opinión o visión sobre un tema.	Opinión a partir de un tema expuesto por otro. Se puede estar de acuerdo o no con lo expuesto.
Pensamiento crítico es tener conocimiento acabado de un tema o disciplina, discernir.	Pensamiento argumentativo es saber discutir.
PC es la capacidad de opinar sobre diferentes temas, tener sus propias ideas.	Argumentación: capacidad de discernir ante ciertos temas.
PC es la capacidad de no tomar las cosas tal cual como se presentan, se las indaga, se las problematiza, se las cuestiona.	Argumentar es defender un punto de vista, una postura, con fundamentos y explicaciones.
El que se aparta de lo que lee, oye o ve masivamente y puede objetivamente filtrar y construir por sí mismo.	Exponer razonamientos para justificar algo.
Pensamiento crítico- propio	Argumentación- fundamentación.

pensamiento.	
Lo que uno opina y el otro respeta.	La propia opinión pero tratando de convencer.
Ante un punto dado, dar su opinión.	Y defenderla.
Como pensamiento de reflexión, análisis, construcción.	
Los alumnos tienen derecho de opinar y realizar críticas y dar su propia argumentación.	
Pensamiento crítico: dar opinión justificada y defenderla (Argumentación).	
Capacidad de analizar una idea y justificar con lógica una respuesta.	
Poder opinar con fundamentos y poder debatir defendiendo una postura.	

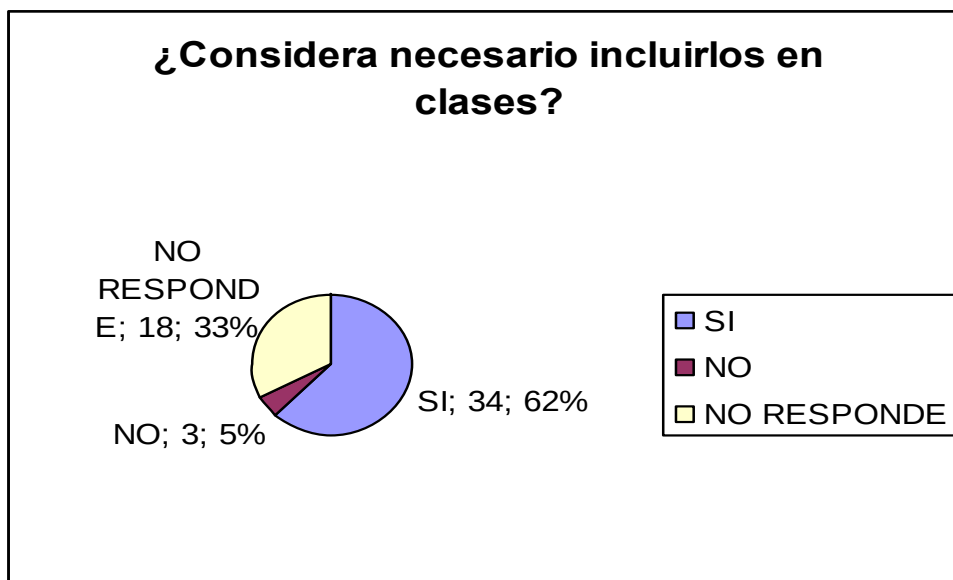
En este cuadro podemos percibir que, en general, los conceptos de argumentación y pensamiento crítico están vinculados, según las consideraciones docentes. Podemos afirmar esto puesto que la mayoría plantea que pensamiento crítico es el pensamiento propio, aquel que resulta de la reflexión, de la capacidad crítica, del análisis y que puede justificarse mediante argumentos.

En algunas definiciones, podemos notar que los docentes plantean una diferencia entre pensamiento crítico y argumentación. Esa diferencia radica en que consideran que el primero se trata de la posibilidad de construir una idea, un pensamiento y hasta defenderlo, mientras que argumentar se relaciona más con “discutir”, “debatir”, “polemizar”, dejando de lado la posibilidad de que en la construcción del propio pensamiento también puedan surgir debates, discusiones o cuestiones polémicas. Otra diferencia que podemos observar en algunas de estas definiciones es que se asocia argumentación con la necesidad de convencer, mientras que el pensamiento crítico “respeto lo que el otro opina”, es decir, no trata de modificar las ideas que los demás tienen sobre un determinado tema.

Consideramos necesario, a partir de lo expuesto hasta el momento, relacionar estas concepciones con los postulados de Maliandi (1997; Douglas y López, en prensa), ya desarrollados en el marco teórico. En cuanto a la *razón dialógica*, notamos que entre los testimonios docentes existe, en general, la concepción de pensamiento crítico como aquel que es producto de las propias reflexiones, cuestionamientos e ideas, sin evidenciar en mayor medida la posibilidad de construir el pensamiento con los otros, producto del diálogo, de la apertura hacia otras ideas y puntos de vista. En cuanto a la argumentación, también se la concibe como un producto personal, en el que se busca defender y justificar un punto de vista propio, discutir y convencer, sin que exista la posibilidad de construcción conjunta de un punto de vista. Por ello, prevalece la visión de la argumentación, como lo plantea Maliandi, desde el concepto de la postura estratégica, dejando de

lado la posibilidad de argumentar para solucionar problemas conjuntamente, sobre la base del respeto¹²⁴.

3. *¿Considera necesario incluirlos en sus clases? Si, no, ¿por qué?*



En este apartado podemos advertir que un 62% de los encuestados cree necesario incluir estrategias que favorezcan el pensamiento crítico y la argumentación en sus clases. Un 5% no lo cree necesario, y un 33% no responde.

Para el análisis de los testimonios ofrecidos por los docentes, tendremos en cuenta dos perspectivas acerca de la argumentación y del pensamiento crítico desarrolladas por Douglas, Lopez y Padilla (2011) en el marco del mismo proyecto de investigación que el nuestro. Se trata de la *perspectiva tradicional*, en la cual la argumentación y el pensamiento crítico están orientados a una construcción individual del conocimiento, y la perspectiva actual que relaciona los conceptos de argumentación y pensamiento crítico con la formación de ciudadanos capaces de dialogar.

Dentro de la primera perspectiva, encontramos testimonios tales como:

- *Sí, porque facilita la construcción de aprendizajes*

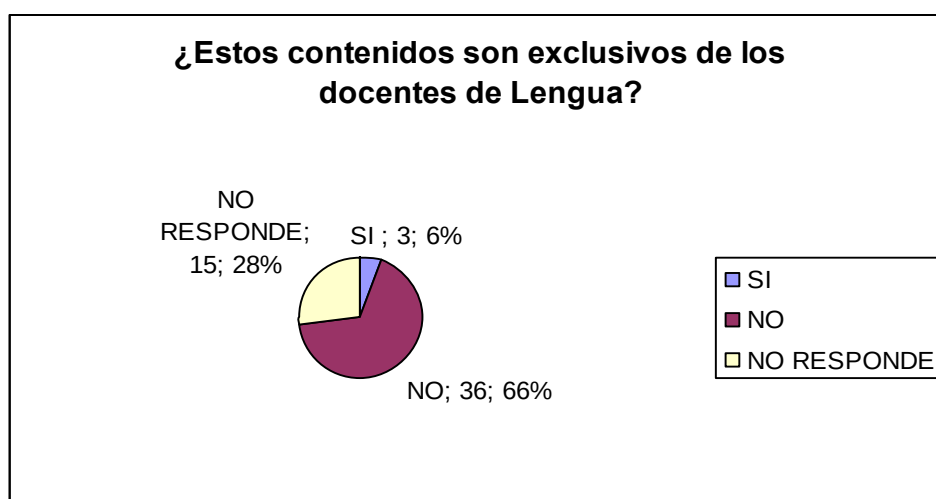
¹²⁴ En este sentido, si bien uno de los testimonios docentes plantea que el pensamiento crítico es “Lo que uno opina y el otro respeta”, que tendría relación con la postura convergente de Maliandi, luego afirma que argumentar es “La propia opinión pero tratando de convencer”, lo que evidencia que posee una concepción aislada de pensamiento crítico y argumentación, y que en definitiva, considera que se argumenta para convencer, y no para llegar a soluciones conjuntas, mediante el respeto.

- *Sí para prepararlos para los problemas de la vida, para defender sus posturas y sus ideas.*
- *Sí incorporaría en mi clase el PC porque es necesario que los alumnos reflexionen sobre el tema que uno les enseña, si está bien o no.*
- *El pensamiento crítico y la argumentación deben estar incluidos en las clases ya que son las herramientas que les permitirán a los niños descubrir el conocimiento y hacerlo propio.*
- *La argumentación y el pensamiento crítico son importantes porque así tendremos alumnos capaces de razonar y reflexionar acerca de lo que lee o escucha (sic). Y así puede defender su postura ante una determinada situación, sabiendo defenderse.*

En cuanto a testimonios que se vinculan a una perspectiva más actual, los encontramos, pero en menor medida. Algunos de ellos son:

- *Sí, porque desde pequeños deben aprender el enorme valor de la palabra frente al conflicto.*
- *Sí, porque es válida la opinión compartida y justificada.*
- *Tener alumnos con este pensamiento enriquece la clase llevando a debates y sugerencias.*

4. **¿Considera que estos temas son exclusivos de los docentes de lengua? ¿Sí/ no, por qué?**



En este punto, nos interesaba saber si los docentes consideran que la argumentación y el pensamiento crítico son temas que deben ser abordados exclusivamente en la clase de lengua o no. Ante esta pregunta, un 66% considera

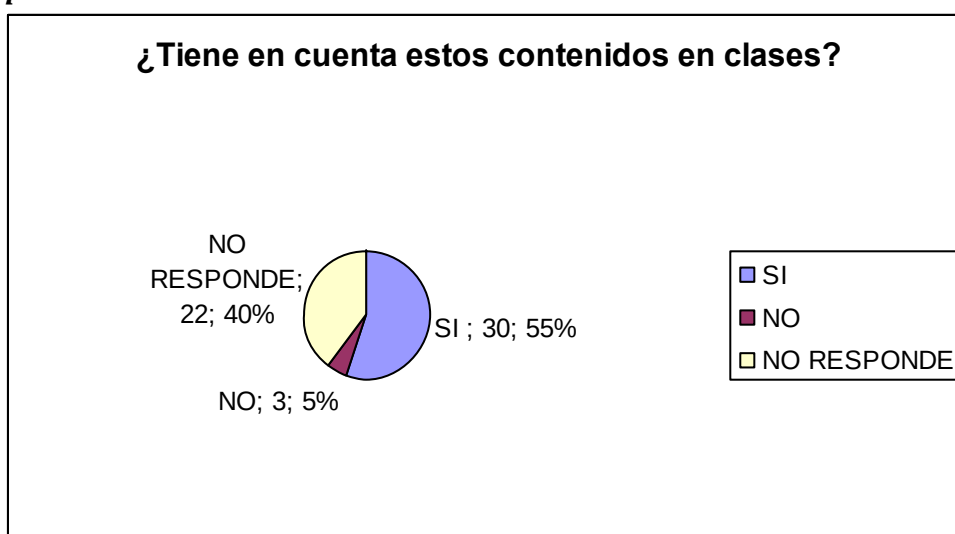
que este tema no es exclusivo de los docentes de Lengua, un 6% cree que sí, y un 28% no responde.

Asimismo, contamos con algunos testimonios que justifican el porqué de su elección:

- *No, en todas las áreas se puede trabajar porque en todas se lee, se comprende, se defienden ideas, etc.*
- *No creo que estos temas sean exclusivos de los docentes de lengua, pienso que en todas la materias escolares, como en la vida misma, se debe adoptar una actitud crítica, donde el ¿por qué? y el ¿para qué? deben formar parte del pensamiento del niño.*
- *No creo que sean temas exclusivos de lengua. Es posible que se lo relacione con el texto argumentativo pero ésta sería sólo una de las maneras de argumentar. En ciencias se argumenta al explicar un experimento y sus resultados o un hecho histórico y sus consecuencias. En matemáticas al explicar cómo resolvieron un problema, por nombrar algunos ejemplos de argumentación.*
- *No, porque los temas deben ser aplicados en todas las asignaturas ya que el objetivo de la educación es formar un hombre crítico y reflexivo.*
- *No, son competencias que se pueden y deben desarrollar en todas las áreas, porque son transversales, fundamentales y llevan tiempo para desarrollar.*

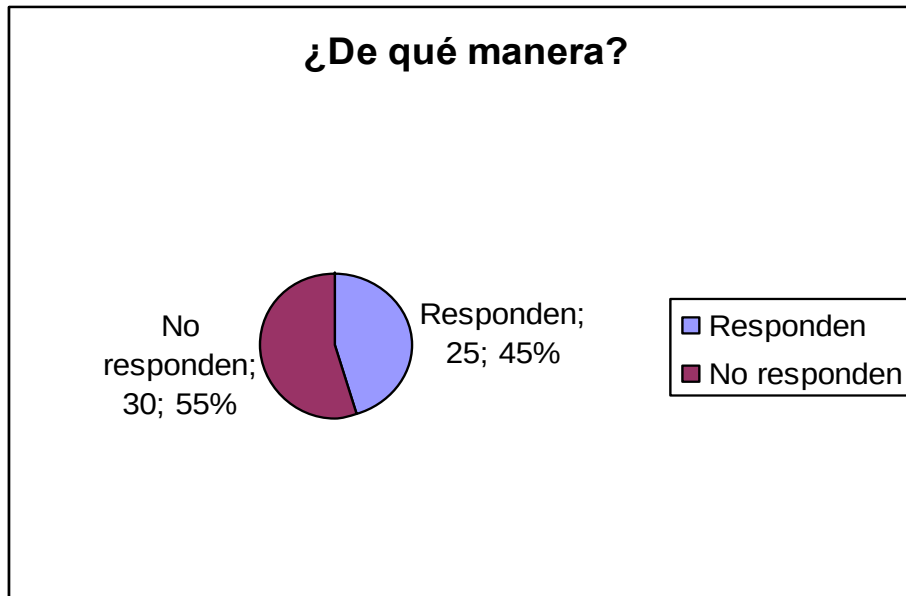
A partir de estas respuestas, podemos apreciar que los docentes, en general, creen necesario que la argumentación y el pensamiento crítico tengan cabida en la formación de los estudiantes, no sólo a través de la clase de Lengua, sino en todas las asignaturas. Esta concepción nos parece fundamental, y creemos que sería muy bueno que los docentes implementasen algunas estrategias que permitan el desarrollo de estas competencias a lo largo de todo el proceso educativo, en todos los niveles y en todas las asignaturas.

5. ¿Tiene usted en cuenta estos contenidos en sus clases? ¿Sí/ no, por qué?



En relación con lo expuesto anteriormente, esta pregunta estaba destinada a indagar acerca de la inclusión real de estos contenidos en clase. Como puede observarse en el gráfico, un 66% de los encuestados afirma que sí los incorpora, un 7% no lo hace, y un 27% no responde.

6. En caso afirmativo, ¿de qué manera?



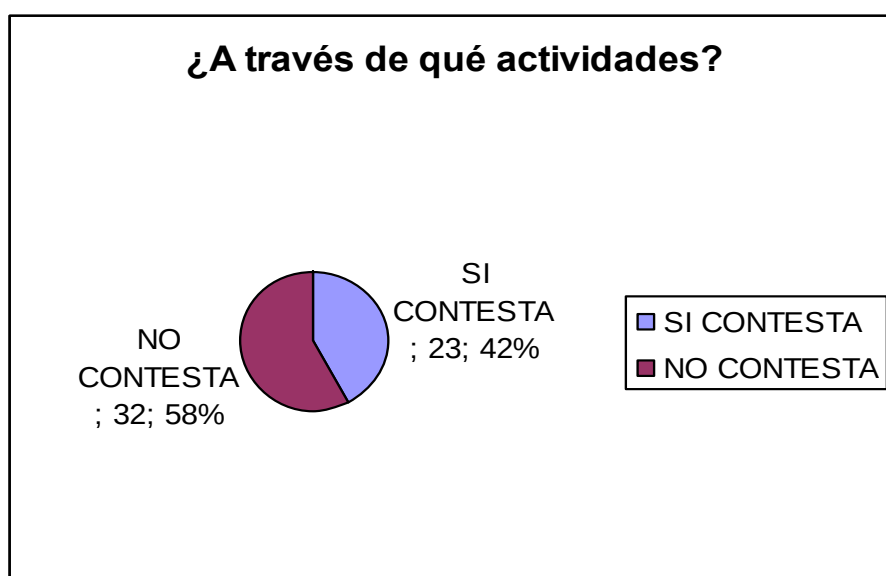
En estrecho vínculo con la pregunta anterior, averiguamos sobre el modo en que los docentes incluyen estos temas en las distintas asignaturas. En el gráfico podemos observar que un poco más de la mitad, un 55% no responde, mientras que un 45% sí lo hace. De entre las respuestas podemos mencionar:

- *Ante un tema planteado, vemos la manifestación del niño, ej.: inquietudes, dan opiniones y defienden posturas.*
- *Con debates, exponiendo un tema y en grupos que presenten argumentaciones a favor y en contra. Poniéndolos en situación.*
- *Mediante una serie de preguntas desde el punto de vista.*
- *Los tengo en cuenta por ejemplo en el momento de realizar la comprensión de texto para que los alumnos hagan no sólo una lectura literal, sino también una lectura más profunda, más interna y comprometida.*
- *Ante cada pregunta de los alumnos pregunto por qué, quiénes están de acuerdo, por qué creen que es así, etc. Y en los escritos también hay actividades específicas para justificar, criticar, argumentar.*
- *Utilizo fundamentalmente el diálogo dirigido, el interrogatorio, la ejemplificación y el juego de roles.*

- *Permitiéndose expresarse con libertad a través del dibujo, el diálogo y el juego.*

A partir de estas respuestas, creemos necesario resaltar, en primer lugar, que existe una diferencia entre lo que postulan en el punto anterior (en donde una gran mayoría considera que es importante introducir estos temas en todas las asignaturas) y la escasez de respuestas que aclaren cómo llevan a cabo dicha tarea. En segundo lugar, nos parece que, quienes desarrollan estos contenidos en clases, lo hacen permitiéndole al niño desplegar estrategias de argumentación en vínculo con los contenidos específicos de las asignaturas, lo que nos parece muy positivo y acertado.

7. *¿Qué actividades propone para promoverlos?*



Como en el apartado anterior, podemos advertir que gran parte de los encuestados, un 58% no contesta, sólo responde un 42%.

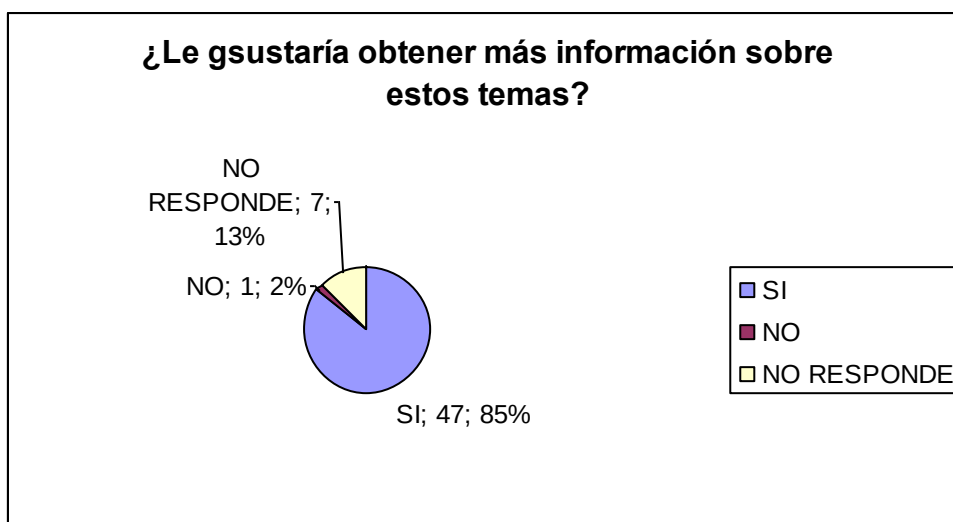
Dentro de ese 42%, podemos destacar algunas respuestas significativas que explicitan a través de qué actividades propician el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación:

- *Situaciones de reflexión, lectura de textos, realidades que ocurren en el distrito escolar.*
- *Debates, trabajos de ensayo-investigaciones, cuestionarios.*
- *Propondría (establecer) soluciones a alguna situación de la vida diaria, en textos o temas de investigación.*

- *A la hora de hacer la comprensión de un texto por ejemplo se buscan preguntas cuyas respuestas están explícitas en el mismo y preguntas donde las respuestas deben ser inferidas, donde hay un mayor grado de relación de datos, preguntas donde tienen que justificar sus elecciones o respuestas, respuestas que den soluciones a los problemas planteados, y/o dar una opinión personal sobre el mismo. Claro está que las actividades siempre están a corde (sic) a la edad de los estudiantes.*
- *Lecturas, fotos, recortes de diarios, noticias de último momento en la TV, Internet, etc.*
- *Charlas sobre el tema y escuchando las diferentes opiniones, torbellinos de ideas, etc.*
- *Actividades grupales para luego hacer la puesta en común en la cual surge el verdadero conocimiento.¹²⁵*

Tomando como base estas respuestas, es posible apreciar que, en general, el ejercicio de la argumentación y del pensamiento crítico en las escuelas de nivel primario se desarrolla, en mayor medida, a través de prácticas orales: cuestionarios, debates, exposiciones. Aunque también es destacable que se evidencian modos de implementar estos contenidos desde la lectoescritura: cuestionarios basados en textos escritos, elaboración de ensayos-investigaciones, entre otros.

8. *¿Le gustaría recibir información y capacitación sobre este tema?*



¹²⁵ En este testimonio podemos percibir una concepción actual de los conceptos argumentación y pensamiento crítico, vinculada a la construcción colectiva del conocimiento. Esto ha sido desarrollado en el punto 3.

En este cuadro se puede apreciar que un 85% de los encuestados manifiesta interés en recibir capacitación acerca de los temas de argumentación y pensamiento crítico. Sólo un 2% no se muestra interesado, y un 13% no responde.

En este sentido, nos parece importante recordar que la hipótesis que guía nuestro trabajo es que existe una escasa o nula conceptualización de estos conceptos por parte de los docentes primarios tucumanos y que, en gran medida, esto repercute en una imposibilidad de llevar a cabo actividades de oralidad, lectura y escritura dedicadas a promoverlos. El 85% que manifiesta una necesidad en cuanto a capacitación en estos temas nos demuestra, en cierta medida, que los docentes de nivel primario en Tucumán tienen una escasa formación en relación con estos temas.

Discusión

Estas encuestas y sus resultados dialogan con resultados de investigaciones anteriores sobre representaciones recíprocas maestro-alumnos en nivel primario, medio y superior (Padilla et al., 2008; Padilla & Lopez, 2006; Hael y Molina, 2011; Douglas, López y Padilla, 2011).

En primer lugar, en nuestro trabajo “Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes” (2011) analizamos las perspectivas y representaciones de docentes primarios en lo que atañe a la participación de los alumnos en clase. En su gran mayoría, los docentes aseguran que la participación de los alumnos en clase es una herramienta didáctica imprescindible y que ellos siempre están promoviéndolas a través de debates, preguntas, opiniones, etc. Sin embargo estos mismos docentes, cuando fueron preguntados acerca de las nociones de pensamiento crítico y argumentación, en muchos casos, no supieron qué responder.

El eje de este trabajo previo estuvo puesto en las representaciones docentes en cuanto a la participación de los estudiantes en clase. Dicho estudio arrojó como resultado que una gran mayoría de los estudiantes (92%) participa espontáneamente en clase, en general, para expresar sus opiniones y para consultar acerca de las dudas que surgen sobre los temas desarrollados en las clases. Asimismo, los docentes de nivel primario respondieron que los estudiantes participan o no, dependiendo de la actitud del docente: si la actitud es de apertura, los niños participan, y viceversa (Hael y Molina, 2011). Nos pareció importante retomar estos resultados, puesto que, teniéndolos en cuenta, podemos vincularlos con los resultados que arroja la presente investigación. Como posibilidad, lo cierto es que si los docentes se muestran abiertos a la participación estudiantil, y los niños participan, el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico se verán favorecidos desde la oralidad. A partir de esto, creemos muy positiva la posibilidad de brindar a los estudiantes espacios de diálogo mediante la participación, y no la mera reproducción de contenidos.

A su vez, los resultados de esta encuesta se relacionan íntimamente con los obtenidos por Douglas, Lopez y Padilla (2011) en su artículo “¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes”. En esta ocasión

las autoras sistematizaron los resultados de la misma encuesta que nosotros exponemos en este caso, pero aplicada a docentes de nivel secundario.

Al igual que en el presente estudio, Douglas, Lopez y Padilla (2011) llegan a la conclusión de que la mayoría de los docentes encuestados parece conocer y puede definir los conceptos de argumentación y pensamiento crítico. A diferencia de nuestros resultados, las autoras afirman que los docentes del secundario valoran positivamente que los estudiantes se respeten mutuamente y puedan escuchar las distintas posturas sobre un tema. Recordemos que en nuestro caso, prevalece la visión de la argumentación como un procedimiento mediante el cual se busca ganar o convencer a los demás sobre el propio punto de vista y defender la postura propia por sobre la de los otros. Lo que puede relacionarse con la *postura estratégica* de Maliandi.

Asimismo, al igual que en nuestros resultados, Douglas, Lopez y Padilla descubren que una mayoría (el 84%) dice implementar estos contenidos en clase, pero luego esta mayoría no puede especificar cómo lo hace ni mediante qué actividades pedagógicas. Sin embargo, cabe aclarar que en su trabajo, entre los docentes que responden, la mayoría evidencia el desarrollo de la argumentación desde la oralidad, en detrimento de la lectoescritura. En nuestro trabajo encontramos resultados similares, pero la argumentación a partir de la lectura y la escritura sí aparecen, aunque en menor medida que la argumentación oral.

Por último, al igual que en nuestro estudio, las autoras encuentran que la mayoría de los docentes no considera que estos contenidos sean exclusivos de la clase de Lengua, sino que deben verse transversalmente en todas las asignaturas.

Conclusiones

En este punto surge la pregunta fundamental y primigenia: ¿qué nociones de pensamiento crítico y argumentación promueven los docentes primarios en las aulas tucumanas? La respuesta no es sencilla ni unívoca. Vimos que, en el caso de los docentes de nivel primario, los conceptos de pensamiento crítico y argumentación no están muy desarrollados a nivel de reflexión metacognitiva. Esto deviene en una escasa posibilidad de proponer actividades que los promuevan y estimulen. *Convencer al otro* en lugar de *dialogar con el otro* parece ser la premisa básica. El *quid* de la cuestión, entonces, es lograr que la participación, el diálogo y, sobre todo, esa *razón dialógica* propuesta por Maliandi lleguen a las aulas. Sólo en el *diálogo crítico* (Maliandi, 1997) se construyen conocimientos significativos. El gran desafío radica en que los alumnos de nivel primario empiecen a tomar conciencia de sus propias razones y las de los otros y que continúen viéndose a sí mismos, en los niveles medios y superior, como los protagonistas de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desafío es comprender que pensamiento crítico y argumentación no son nociones secundarias o accesorias. Porque lo cierto es que tener acceso a la palabra propia y a que la misma se tenga en cuenta y se respete, es un derecho y un deber de todo educando. Del mismo modo que garantizar que así sea es uno de los deberes primordiales de todo docente.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y S. Martínez (coord.) (2009) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Douglas, S. y E. Lopez (2008) "Metacognición e imagen: dos categorías estratégicamente entrelazadas en clases de taller", en Padilla, Douglas Y Lopez (coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: INSIL, UNT, sub-sede Tucumán de cátedra UNESCO, 25 de junio de 2008. Publicación digital. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Douglas, Lopez y Padilla (2011) "¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes". Ponencia presentada en I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Tucumán, marzo de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Grize, J. B. (1996) *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires en France.
- (2004) "Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter", en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Maliandi, R. (1997) *Volver a la razón*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayer, R. y F. Goodchild (1990) *The critical thinker*. Santa Barbara: University of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J.H. (1987) "Enhancing college students critical thinking. A review of studies" en *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Molina, M.E. y Hael, M. V. (2011) "Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes". Ponencia presentada en I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Tucumán, marzo de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Padilla, C. y E. Lopez (2006) "Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas", Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, SAL y Universidad Católica de Salta (julio, 2005). Publicación en CD-ROM.
- Padilla, C. et al. (2008) "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles". En *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, INSIL, FFyL, Universidad Nacional de Tucumán. Publicación digital. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Padilla, C. (Coord) S. Douglas y E. Lopez (2010) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte. (En prensa).
- Paul, R. y Elder, L (2008) *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press.
- Plantin, C. (1998) *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.
- (en prensa) *Les bonnes raisons des émotions. Arguments, Fallacies, Affects*.

- (2004) "Situation des études d'argumentation: de délégitimations en réinventions" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- (2005) *L'Argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Eemeren, F. y Houtlosser, P. (2004) "Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

LENGUAJE, COGNICIÓN E INICIACIÓN ACADÉMICA. UNA HISTORIA SOBRE LA ESCRITURA PARA REFLEXIONAR EN TRES NIVELES

Diana Rabinovich, Guadalupe Reinoso

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

(FFyH, CONICET)

(FFyH, CONICET, SECyT)

dianitaluz@hotmail.com

guadareino@gmail.com

El presente texto se inscribe en el marco de estas jornadas cuya convocatoria plantea entre otros objetivos discutir “la excelencia académica y la creación de dispositivos específicos que faciliten la inserción y la permanencia de los alumnos” en las instituciones universitarias. Nuestro propósito será poner en consideración algunas perspectivas teóricas sobre la problemática de la lectura y la escritura académicas como así también compartir y examinar nuestra propuesta de trabajo que fue desarrollada en el Curso de Nivelación de la carrera de Filosofía 2011, FFyH, UNC. De esta manera esperamos poner en juego a su vez ciertas formas de repensar la propia práctica docente.

Para ello dividiremos la investigación en cuatro secciones. La primera estará destinada a una breve presentación de las problemáticas en el contexto del Curso de Nivelación. La segunda explicitará el objetivo de la propuesta de trabajo que pusimos en práctica en las aulas. Dicha propuesta deriva de la observación de ciertas dificultades presentes en los alumnos de cursos anteriores que se reflejaron en su paso por el primer año de la carrera. A fin de atender dichas dificultades, seleccionamos un texto para el trabajo con los ingresantes: el capítulo cuarto del libro *El Mundo Sobre el Papel*, de David Olson (1998: 89-114). Su ventaja potencial es la presentación teórica de la discusión de la escritura y lectura, conjugando aportes desde campos disciplinares diversos como la lingüística y la psicología cognitiva, permitiendo al mismo tiempo comenzar a distinguir la especificidad de una mirada filosófica de dichos problemas. La tercera sección estará dedicada a una de las modalidades de trabajo que realizamos por primera vez: los talleres de “lectura filosófica”, que estuvieron a cargo de los ayudantes de alumnos y la adscripta. Finalmente, la cuarta mostrará los resultados y la evaluación preliminares que hemos realizado sobre nuestra propuesta de trabajo.

-1-

La problemática de la iniciación a la lectura y escritura académica resulta un desafío para los equipos docentes que participan en el dictado de los Cursos de Nivelación universitarios. Frente a ciertas perspectivas que sostienen que estas habilidades corren en paralelo al desarrollo de los contenidos disciplinares, nuestra propuesta se basa en la convicción de que los futuros ingresantes deben incorporar de manera conjunta y progresiva la capacidad de reflexionar sobre los

contenidos de la carrera elegida como así también sobre las reglas que rigen la lectura y escritura disciplinar; en este punto nos hacemos eco de las palabras de P. Carlino “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un medio para revisar, transformar y acrecentar el propio saber” (Carlino, 2002: 1).

Asumimos además que el Curso de Nivelación es sólo el primer paso del ingreso a la Universidad, éste debe enfocarse como un “espacio de ambientación” para la enseñanza universitaria y como un “primer acercamiento” a las problemáticas generales del campo disciplinar. (Cf. Bocco, 2005: 195-6). En esta misma línea existen, por lo menos, dos concepciones distintas que pueden asumirse en relación al ingreso. Por un lado, aquella que asume un déficit, una carencia en los alumnos en cuanto a conocimiento, habilidades y actitudes, donde subyace la idea del alumno a “modelar”. Y una segunda, que entiende que debe acompañar al ingresante en el nuevo proceso, un nuevo sujeto para la institución (Cf. Bocco, 2005: 196). Nos situamos en esta segunda línea mencionada.

En el caso particular de la carrera de Filosofía, FFyH, cuenta con un promedio de 140 aspirantes, ingresando a la carrera entre 100 y 120 alumnos. La población es heterogénea en recorridos y en edades. Un porcentaje del 30% son egresados recientes del nivel medio. El resto presenta recorridos universitarios previos. El curso dura 5 semanas (entre febrero-marzo) y cuenta como la primera materia tanto para el Profesorado como para la Licenciatura en Filosofía. El curso se divide en modalidades de trabajo diferenciadas: teóricos generales y prácticos por comisiones (grupos reducidos). Por primera vez se incorporan los “talleres de lectura filosófica” como un espacio destinado a la exploración reflexiva de la lectura y escritura filosóficas.

-2-

El objetivo de nuestra propuesta ha sido ofrecer a los ingresantes al Curso de Nivelación de la Carrera de Filosofía, FFyH, UNC, una alternativa de introducción a la lectura y escritura académicas a partir de textos que abordan la cuestión explícitamente, desde una óptica teórica. Se buscó mostrar una manera filosófica de acercamiento a la cuestión presentando las discusiones en el ámbito de la lingüística y en la historia de la cognición¹²⁶, lo cual permitiría a su vez, de manera simultánea, un acercamiento incipiente a, en primer lugar, la problematización del papel de la lectura y la escritura; y, en segundo lugar, a la reflexión metalingüística de la biografía lectora y de escritura de los propios estudiantes.

¹²⁶ En general, las investigaciones sobre adquisición del lenguaje desde la psicología cognitiva han estado orientados principalmente al aprendizaje de palabras y a la construcción de oraciones por parte de los niños. Karmiloff-Smith (2005) advierte que este tipo de abordaje no logra explicar cómo los niños se incorporan en estadios más avanzados y complejos del uso del lenguaje como, por ejemplo, la participación en un diálogo o la construcción de una narración. O dado nuestro marco de discusión, cómo se incorporan a campos disciplinares nuevos.

Esta iniciativa de trabajo se basó en la observación y discusión, con los profesores de 1° año, de algunas dificultades detectadas en los alumnos de promociones anteriores en su recorrido por las materias iniciales. El diagnóstico compartido fue entender la necesidad de presentar, remarcar e iniciar a los aspirantes en la diferencia que implica el trabajo con textos académicos respecto a otros discursos, identificar las capacidades y habilidades diferenciales que se requieren a la hora de leer y escribir textos académicos. El equipo docente a cargo del Curso de Nivelación resolvió afrontar la problemática desde tres cuestiones: por un lado, los muy diversos recorridos que los alumnos han realizado previamente y que provocan una heterogeneidad en los modos de abordar textos filosóficos. Dichos recorridos, las historias personales en relación a la escritura, no son puestos en discusión ni aprovechados. Por otro, la casi nula puesta en práctica de la reflexión sobre la propia habilidad de lectura y escritura por parte de los alumnos (y de los docentes). Finalmente, cómo la incorporación de estos dos niveles permite una introducción enriquecida al campo disciplinar específico¹²⁷.

De esta forma, y como parte del módulo de Iniciación a la Vida Universitaria de la carrera de Filosofía, hemos abordado la problemática desde el ya mencionado capítulo de Olson, en el que se realiza una reconstrucción histórica del origen de la escritura. El texto pone en tensión la idea tradicional que interpreta a la escritura como “transcripción del habla” y desarrolla la tesis opuesta sosteniendo que los sistemas de escritura deben verse como dispositivos a partir de los cuales hemos desarrollado nuevas categorías para pensar la estructura de la lengua oral (cf. Olson, 1998: 113). En este sentido, el texto nos invita a pensar, por un lado, en la escritura como una herramienta a partir de la cual los humanos logramos reflexionar metalingüísticamente; y por otro, sobre la propia naturaleza de nuestras habilidades cognitivas. En este contexto, la escritura y la lectura pueden ser repensadas específicamente no sólo como complementos sino también como plataformas de despegue de nuestro conocimiento abstracto, reflexivo y filosófico. De esta manera, el texto seleccionado proporciona un registro doble, tanto a nivel de reflexión lingüístico como cognitivo, habilitando un tercer nivel de reflexión: la relevancia que un texto de historia comparada pueda tener en la valoración del rol de la escritura y la lectura académicas en nuestra trayectoria personal de aprendizaje como plataforma para el ingreso al campo de la filosofía académica.

El trabajo de Olson desarrolla una tesis original sobre el rol de la escritura en relación a la historia de la lingüística. Lo que se intenta demostrar es que ha sido la práctica de combinar símbolos para nombrar cosas –los nombres– lo que ha devenido en la generación de patrones sistemáticos. Es a partir de la combinación de símbolos con patrones sintácticos que se da el paso de los nombres a las palabras (Cf., Olson, 1998: 100), es decir, ya no el modo simple de entender el vínculo nombre-cosa (uno a uno) sino un nuevo nivel más abstracto donde surgen las entidades lingüísticas: las palabras. De este modo, la escritura ha proporcionado un modelo para reflexionar sobre el lenguaje oral: “el desarrollo de

¹²⁷ Resultan relevantes las palabras de Perkins: “[...] la comprensión posee múltiples estratos. No sólo tiene que ver con los datos particulares sino con nuestra actitud respecto de una disciplina o asignatura” (Perkins, 1995: 80).

un modo funcional de comunicación con marcas visibles fue, simultáneamente, un descubrimiento de las estructuras representables del habla” (Olson, 1998: 92). Como así también sobre la cognición, la cual ha sido la responsable de que se haya logrado la manipulación de entidades lingüísticas -los conceptos y categorías- necesarias para la comprensión de la estructura del lenguaje y pensamiento.

Olson defiende además otra tesis más general sobre el rol de las prácticas de abstracción lingüísticas en la historia de la cognición. Puesto que para Olson “[l]as escrituras proporcionan un modelo para el habla; aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Irónicamente, ¡es aprender a oír el habla de otra manera!” (Olson, 1998: 109). Es decir, aprender el modelo provisto por la escritura implica una catapulta para la posibilidad de un nivel metalingüístico de reflexión y por lo tanto una ampliación de nuestras capacidades cognitivas.

Ahora bien, el modo de presentación del texto para los fines de la unidad, en la que se pretende valorar el papel de la escritura y la lectura académicas en la trayectoria de aprendizaje a lo largo de la carrera de Filosofía, describió un camino explícitamente análogo al que Olson propone para entender estas relaciones entre la escritura y la lectura y la historia del pensamiento. Lo que pretendimos fue que los estudiantes pudieran visibilizar cómo a partir de un rastreo minucioso de la estructura argumental del texto, se lograba no sólo pensar una tesis específica sobre la relación entre lenguaje y pensamiento sino que se posibilitara el ejercicio de trasladar esa tesis histórica al rol que pueda tener la lectura y la escritura académicas del texto, de manera activa y concienzuda, en su propia trayectoria educativa universitaria.

Este juego por analogía se asienta a su vez en ciertas concepciones teóricas sobre la naturaleza de la cognición y el aprendizaje para las que se torna de vital importancia tomarse en serio el rol de las herramientas y las prácticas de aprendizaje activo en el desarrollo de la cognición. Según estas perspectivas, en primer lugar, no se puede pensar que las herramientas para la lectura y la escritura sean sólo accesorias, meramente técnicas, ni aun nuevas para quien aprende. Por el contrario, éstas están presentes desde muy temprano en la vida cognoscitiva y están estrechamente entrelazadas con los contenidos que con ellas exploramos y elaboramos (cf. Clark y Chalmers, 1998). En segundo lugar, que el conocimiento no puede ser meramente aprendido sino que debe ser, en algún sentido, descubierto, y ello depende de la puesta en acción de mecanismos que involucran la escritura y la oralidad, la publicidad y la transferencia, y que sobrepasan la mera repetición (Bruner, 1960). Como se plantea en el texto de Olson, estas habilidades relacionadas con la apropiación de la escritura y la lectura como sistemas con reglas propias permiten ver con nuevos ojos lo que antes se escribía y se leía.

-3-

Frente a la dificultad a la hora de comprender textos académicos que presentan muchos de los futuros ingresantes a la carrera de Filosofía, replanteamos nuestra propuesta didáctica desde algunos aportes de la psicolingüística y la psicología cognitiva, como hicimos explícito en la sección anterior. El texto elegido fue trabajado en el marco de la unidad I, Introducción a la Vida Universitaria, la

primera semana de clases. Se plantearon tres maneras diferentes y progresivas de trabajo: la primera de modalidad teórica a cargo de los docentes; al día siguiente modalidad práctico en grupos reducidos a partir de una guía de preguntas; y finalmente la modalidad taller de lectura filosófica a cargo de los ayudantes de alumnos y adscriptos que buscaba, entre otras cosas, mostrar cómo rastrear argumentos en un texto. Los talleres de lectura fueron concebidos como un tercer espacio complementario con el objetivo de integrar el trabajo de lectura detallada y minuciosa de los textos elegidos al trabajo conceptual general que se realiza en los teóricos y los prácticos.

El objetivo central del taller de lectura filosófica fue transmitir herramientas de lectura e interpretación de textos como también elementos para comunicar los contenidos filosóficos, ya sea de modo escrito u oral. La mayoría de los encuentros se llevaron a cabo con posterioridad a las clases respectivas a cada eje temático por lo que los alumnos poseían un bagaje conceptual de los mismos que permitía ahondar en los argumentos que constituían el texto.

En estos talleres se pudo observar que la gran mayoría de los ingresantes a la carrera de Filosofía no son egresados recientes del nivel medio sino que en su mayoría son cursantes de otras carreras. Sin embargo, el contacto con trayectorias universitarias previas, que podría entenderse como una ventaja práctica para las habilidades en el estudio de los contenidos del Curso de Nivelación, muestra más bien el grado de dificultades que los estudiantes van “arrastrando” a lo largo de su recorrido universitario. En particular admiten, por una parte, que es la primera vez que se enfrentan a textos cuyos registros son principalmente de discusiones de nivel conceptual pero, por otra parte, también manifiestan que es ‘la primera vez’ que se enfrentan a la tarea de hacer explícito en qué consiste realizar una lectura comprensiva de un texto. En este sentido, una característica distintiva de los talleres de nuestro curso de nivelación ha sido que el cariz teórico de los textos específicos del curso ha jugado el rol de ‘poner entre la espada y la pared’ la necesidad de manejar habilidades de comprensión de textos y, en especial, de análisis conceptual.

Ahora bien, los ingresantes han reconocido que, además de ser una necesidad en el contexto de los requerimientos propios de los textos filosóficos, la tarea de reflexionar analítica y comprensivamente sobre el nivel conceptual de un texto es una herramienta que permite que, en palabras de un estudiante, “[u]no pueda evolucionar el pensamiento, complejizarlo, trascender, dar un salto, sobrepasar algunos límites, buscar más allá. Y de esta manera volver transformado de las experiencias vividas”.

Las discusiones en los talleres han puesto en evidencia, ante los estudiantes, que una reflexión concienzuda sobre las peculiaridades de la argumentación filosófica posibilita la potenciación de la capacidad de transitar las diferentes facetas que reviste la lectura -así como la escritura- de un texto. Una manifestación común de los estudiantes que llegan al ingreso es que para ellos muchas veces pasa desapercibida la discusión que un texto mantiene con otros. Pero, de manera central, que es difícil seguir la idea original del autor. Podemos citar alguna de las devoluciones de los alumnos sobre el curso en este punto: “[c]on respecto a los

textos, en varios sentí que si no hubiese ido a las clases no hubiera entendido el punto de vista del autor”.

En este sentido, y si bien las tres modalidades jugaron un rol crucial en este juego de comprender lo que se dice e indagar sobre lo que se quiere decir¹²⁸ en un texto, el trabajo en grupos pequeños y con el formato de taller de lectura y escritura fue recalcado como una ventaja cualitativa a la hora de experimentar la apropiación de las herramientas de lectura y comprensión. Nuevamente, apoyaremos este punto sobre el valor del trabajo activo con opiniones de los cursantes:

“[m]e gustó mucho el espacio de participación activa que dieron los ayudantes de alumnos. La comprensión y acompañamiento de todos (equipo docente) es algo que quiero destacar”; “[f]ue importante el trabajo de desmenuzamiento e interpretación de los textos, así como la variedad de miradas desde las que los docentes trataron la problemática”; “los talleres por comisiones y por grupos posibilitaron que pudiésemos desinhibirnos y adentrarnos más desde la propia interpretación”; “[l]os talleres me ayudaron mucho en esta nueva forma de lectura”, “cada clase teórica y práctica me llevó a una mejor comprensión y a un análisis más profundo. La división en comisiones me permitió realizar un trabajo más completo. Este cursillo no sólo me acercó a una idea de lo que va a ser la carrera sino a su forma de trabajo. Todo nuevo para mí”.

Finalmente se destaca la importancia de poder tener una instancia metodológica para reflexionar sobre la escritura y la lectura académicas que además avance por sobre la mera identificación de los recursos argumentales que se ponen en juego. En especial, el trabajo en los talleres, a partir de la explicitación de la utilidad que puedan tener tanto el análisis como la interpretación de los textos, y peculiarmente de sus argumentos, posibilita que el estudiante se enfrente directamente con el fenómeno de la pluralidad de interpretaciones ante un mismo texto, no sólo como un suceso posible sino como una característica propia del quehacer filosófico. Es notable como se expresa esto en las palabras de los alumnos:

“[l]os textos lejos de parecerme aburridos o pesados me obligaron a pensar y repensar como un desafío”; “[t]anto las clases teóricas como las prácticas y los talleres me ayudaron no sólo a comprender los textos sino a aprender la diversidad de interpretaciones. Los diálogos y opiniones, las idas y vueltas me parecen ahora fascinantes”; “[e]l cursillo de nivelación en lo personal me abrió la cabeza. Empecé a leer los textos de una forma y terminé analizándolos y leyéndolos de otra. Mucho más profundamente”.

En resumen, el trabajo en talleres ha redundado en crecimiento para la modalidad de nuestro curso, principalmente, en lo referido a tres aspectos: primero, en cuanto

¹²⁸Cfr. Olson (1998) p. 112-113. Olson afirma que la escritura sólo determina las variantes que serán procesadas como si fueran equivalentes, como si fueran ‘las mismas palabras’, pero que, si bien la escritura proporciona un modelo razonable de lo que el hablante dice, no provee un modelo de lo que el hablante *quiere* decir.

se focaliza en explicitar las herramientas de análisis conceptual y comprensivo para la lectura y también para la producción escrita de un texto académico. Segundo, en tanto ofrece un espacio en el cual los estudiantes puedan ser protagonistas activos de las tareas de leer y escribir según las reglas de la disciplina. Finalmente, implica un ejercicio de metarreflexión sobre los juegos de la escritura filosófica y las posibilidades que van más allá del análisis de un texto, a partir del ejercicio de pensar en qué consiste leer y escribir en el trayecto académico de aprendizaje, en particular, en la carrera de Filosofía.

-4-

Consideramos que el resultado de la propuesta implementada este año fue positivo porque se logró, por un lado, problematizar la lectura y la escritura por lo menos en dos niveles: primero rompiendo los esquemas con los que los ingresantes llegan: “ya sé leer”. Se logró poner a la vista que la comprensión del discurso académico está reglada por normas diferentes a las que se dan o ponen en juego en niveles previos de aprendizaje del lenguaje. Un segundo logro fue conseguir una incipiente reflexión sobre algunas de sus propias prácticas: “entiendo todas las palabras pero no el sentido del texto”, la lectura académica comprensiva es un proceso complejo que excede el significado aislado de las palabras que componen un texto; “en mi casa leo y entiendo pero vengo al teórico y descubro cosas nuevas que no había visto”, la lectura es un proceso abierto que se enriquece con otros y con las relecturas; “para mí son más fáciles los escritos que los orales”, diferenciar la oralidad, la escritura y la lectura como habilidades diferenciadas. Y finalmente, la incorporación de estos dos niveles permitió un tercero: distinguir un posible acercamiento filosófico de la cuestión.

A modo de cierre, quisiéramos reflexionar sobre la potencialidad que brindan los cursos de nivelación. Estos, en general, han sido diseñados como un espacio que debe concentrarse en lo metodológico. En el caso de la Escuela de filosofía de FFyH, UNC, contrariamente siempre fueron pensados como el primer acercamiento discusiones y textos filosóficos, sin una reflexión sobre los modos en que esto puede realizarse. Nuestra propuesta ha sido combinar estas dos modalidades. Creemos que el curso de nivelación por su duración debe pensarse como un primer paso en la reflexión sobre la disciplina, sus contenidos y sus reglas de escritura, lectura y oralidad. No obstante, somos conscientes de que el trabajo realizado sólo es el puntapié inicial de una modalidad que debe ser sostenida en el resto de la carrera.

Bibliografía

Bocco, A., (2005) “El concepto de ‘nivelación’ en el Ingreso a las carreras de Humanidades”, en *Preocupaciones y Desafíos frente al Ingreso a la Universidad Pública*. Biber, Córdoba: editorial F.F.yH.-UNC, pp. 195-201.

- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlino, P. (2002) "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y Por qué", en *Revista Iberoamericana de Educación: OEI*, pp. 1-16.
- Clark, A. y Chalmers, D. (1998) "The extended mind", en *Analysis* 58, pp.10-23.
- Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005) *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Olson, D. R., (1998) "Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura", en *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, pp. 89-114.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL COMO PRIMERA LENGUA (1L), ¿ESCRIBEN Y PUBLICAN?

Claudia Albarrán Ampudia, con la colaboración de Dafne Gonzáles Solís

Departamento Académico de Lenguas

Instituto Tecnológico Autónomo de México

albarran@itam.mx

Introducción

Como ha venido sucediendo desde hace varias décadas en distintos países del mundo, en diversas centros de investigación e instituciones educativas se ha fomentado una cultura evaluativa, de monitoreo y medición de la productividad, mediante el empleo de distintos criterios de “credibilidad de un autor” (Latour y Woolgar, 1986), a partir de porcentajes de publicación y del número de citas que se hacen a los artículos que los docentes e investigadores de todas las áreas del conocimiento publican en medios nacionales e internacionales, por ejemplo (González-Brambila y Veloso, 2005).

De acuerdo con esta cultura, en julio de 1984, se fundó en México el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹²⁹ para reconocer y apoyar las actividades de las personas que generan conocimiento tecnológico y científico. Estos reconocimientos se otorgan mediante evaluaciones de pares que, tras revisar periódicamente la trayectoria de cada aspirante, emiten un nombramiento de “Investigador nacional” (niveles I, II o III) a los candidatos elegidos, mediante una distinción que simboliza la calidad de sus contribuciones¹³⁰. Varias instituciones educativas mexicanas reconocen la validez de estos nombramientos y los utilizan como garantía de calidad tanto para contratar a sus profesores de planta como para convalidar y difundir el nivel de excelencia que han alcanzado (Gil *et al*, 1994; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004; Cordero Arroyo *et al*, 2009).

La universidad privada en la que trabajan los profesores de español como 1L, objeto de esta investigación, no es la excepción, pues, además de convalidar la calidad de los nombramientos del SNI en su beneficio, ha adoptado también otro sistema internacional de medición estandarizada que le permite realizar regularmente un análisis sistemático y detallado de la productividad e impacto de sus docentes para evaluar la excelencia de los servicios educativos que se ofrecen. Se trata de ISI (Institute for Cientific Information)¹³¹, un servicio en línea de

¹²⁹ Se trata de un organismo descentralizado, dependiente del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1970), que en México lleva evaluando a investigadores y docentes de todas las disciplinas, de acuerdo con una serie de criterios, entre los que se incluye, por ejemplo, haber obtenido el grado de doctor y alcanzar un nivel determinado en productividad académica (<http://vlex.com.mx/vid/reglamento-sistema-investigadores-sni-43702371#ixzz1lgx5QgIN>).

¹³⁰ Los galardonados reciben, además, un incentivo económico mensual que premia su esfuerzo y que puede incrementarse conforme a sus logros, cada 3 ó 4 años.

¹³¹ En la actualidad, forma parte del grupo Thomson-Reuters (www.isiknowledge.com).

información científica internacional que facilita el acceso a bases de datos y a otros recursos que abarcan todos los campos del conocimiento académico, clasifica una variedad de revistas especializadas, provee métricas para evaluar el desempeño de los investigadores y registra el número de citas (“factor de impacto”) que se han hecho de un determinado artículo.

Algunos especialistas en estos temas han puesto en duda la pertinencia de esta cultura evaluativa por considerar que determinados criterios no miden cabalmente la calidad de las investigaciones, porque evalúan por igual las aportaciones de todos los investigadores, independientemente de su área de especialización, y porque se les exige el cumplimiento de ciertos rubros (como tener y patentar “inventos”, por ejemplo, como sucede en el SNI) que suelen estar relacionadas con las prácticas y procedimientos que habitualmente se atribuyen a los científicos en la “construcción de una autoría” (Carrasco y Kent). Sea como fuere, lo cierto es que, debido a esta cultura evaluativa —que, en efecto, genera “un circuito de dominios: reconocimiento, becas o premios, dinero, equipo, datos, argumentos, artículos” (Carrasco y Kent)—, entre los estudiosos del tema se ha despertado gran interés por conocer y analizar los factores (individuales, académicos, institucionales) que favorecen o perjudican a las personas cuando escriben (Gil *et al*, 1994; Hynes, 1996; Cassany, 1999; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004; Carlino, 2006; Cordero Arroyo *et al*, 2009). El trabajo que aquí presentamos, aunque inserto en una investigación más amplia todavía en proceso, comparte esta preocupación.

Método

El primer documento interno que analizamos nos ofreció información sobre el número total de profesores de planta que hoy pertenecen al SNI para saber cuántos son del DALE y comparar las cifras obtenidas con las de algunos investigadores y docentes que trabajan en otros Departamentos académicos de esta universidad. El segundo nos proporcionó información sobre el porcentaje de publicaciones del cuerpo docente de esta universidad que están registradas en ISI desde 2005 a la fecha, con el fin de saber cuántas son del DALE, para compararlas luego con la producción académica de otros profesores y de otros Departamentos. El tercer documento (*Folleto oficial de publicaciones 1995-2010*, que esta institución educativa actualiza anualmente) nos permitió catalogar las publicaciones académicas que los profesores del DALE realizaron entre 1996 y 2010, tanto en México como en el extranjero, así como obtener porcentajes por persona y por rubro. Los datos se enriquecieron con la información que obtuvimos en las entrevistas voluntarias e individuales, hechas a los siete profesores de planta del DALE (cinco mujeres y dos hombres). De los docentes entrevistados, tres son doctores (dos en Letras hispanicas y uno en Evaluación), uno es candidato a doctor (en Letras francesas), uno es maestro (en Traducción) y los dos restantes son candidatos a maestros (uno en Humanidades y el otro en Letras Hispánicas).

Resultados

Lo que dicen los informes

De acuerdo con el primer informe presentado en febrero de 2011, esta universidad privada cuenta con 207 profesores de planta; 67 de ellos son miembros del SNI (el 33%) y sólo uno es del DALE, mientras que en otros Departamentos académicos, como Economía, por ejemplo, 10 de los 27 docentes de tiempo completo son hoy investigadores nacionales. Respecto al número de publicaciones que aparecen en los índices ISI, esta universidad informó que, entre 1996 y 2010, se tiene registrado un total de 301 artículos. Sin embargo, sólo uno de ellos pertenece a un profesor del DALE (el 0.32%), mientras que el Departamento de Economía cuenta con un total de 114 artículos, es decir, el equivalente al 37.13% de los registros asignados a esta universidad que han aparecido en ISI a lo largo de 14 años.

Respecto al *Folleto de publicaciones 1995-2010*, obtuvimos la siguiente información sobre la productividad académica de los siete profesores del DALE:

Cuentan con un total de 99 publicaciones, tanto nacionales como internacionales; 89 de ellas (el 89.89%) pertenecen exclusivamente a dos profesores, mientras que las 10 restantes (el 10.11%) corresponden sólo a tres profesores, ya que dos docentes no tienen registrada ninguna publicación durante este período. Quienes más publican son mujeres, tienen los grados académicos más altos (Doctorado) y sus tesis se editaron primero como artículos y luego completas en editoriales de prestigio. En contraposición, los que nunca han publicado son todavía candidatos a maestros y siguen en el proceso de redacción de sus tesis, con las dificultades que esto implica (Carlino, 2003, 2004 y 2006).

A lo largo de este período, se hicieron más publicaciones en medios nacionales (el 79.8%) y el resto de los artículos (20.2%), si bien aparece en la sección de publicaciones internacionales, se redactaron en español (sólo 4 de las 20 publicaciones internacionales se hicieron en inglés). Respecto a la sección de publicaciones nacionales, los rubros de "Artículos en revistas mexicanas" y de "Artículos en memorias de congresos nacionales" cuentan con mayor número de textos, mientras que en el de publicaciones internacionales el rubro con más número de publicaciones es el de "Artículos en congresos internacionales". Al parecer, los docentes del DALE que tienen grados académicos más altos son, asimismo, los que asisten con mayor frecuencia a congresos nacionales e internacionales, apoyados por la institución ("ciclo de credibilidad"). El número de publicaciones internacionales se mantuvo bajo y sin cambios. Por el contrario, las nacionales superan la cifra de las internacionales y presentan mayores fluctuaciones por año. Una explicación posible es que los dos docentes que más publican son especialistas en literatura mexicana o latinoamericana, por lo que suelen asistir a congresos en México y publicar más en español, en revistas nacionales.

Por otra parte, debido a que en esta universidad no todos los profesores tienen la misma antigüedad y, por lo tanto, su producción académica no puede evaluarse de acuerdo con los mismos parámetros, fue necesario observar cuál había sido su desempeño tanto individual como por año. No obstante, los porcentajes arriba presentados parecen coincidir plenamente con estos nuevos datos, ya que los dos

docentes que más publican por año (2.67% y 1.78%, respectivamente) conservan los primeros lugares de productividad. Del resto, sólo dos de los que menos publican cambiaron de lugar en este análisis debido a la antigüedad que tienen en la institución: uno ingresó al DALE hace tres años y su promedio de publicaciones en ese lapso fue de 0.33%, mientras que el otro fue contratado hace diez años y su promedio anual de publicaciones es de 0.2%.

En síntesis, gracias al análisis de estos tres documentos internos, pudimos observar lo siguiente: 1) la mayoría de los profesores de planta del DALE no son miembros del SNI; 2) los artículos académicos que escriben y publican no están registrados en ISI; 3) el mayor porcentaje de publicaciones tanto nacionales como internacionales que el DALE reportó en 14 años se concentra básicamente en dos profesores, que son quienes tienen el más alto grado de estudios (Doctorado), seguidos por un segundo grupo compuesto por cuatro docentes que apenas alcanza el 10% de las publicaciones nacionales registradas, y 4) los dos profesores que no han escrito ni publicado textos académicos durante ese período son *All but dissertation* (ABD), pues todavía no han obtenido el grado de maestría, y están “estancados” en el proceso de elaboración de sus tesis (Carlino, 2003, 2004 y 2006).

Así pues, a partir del análisis de estos tres documentos internos, fue posible distinguir tres tipos de profesores del DALE: los que escriben y publican con frecuencia, los que lo hacen esporádicamente y los que no lo han hecho nunca.

Lo que dicen las entrevistas

Los siete profesores fueron reclutados mediante el mismo procedimiento: entrevistas personales, presentación de *currículum vitae*, sin realizar examen de conocimientos, sin requerimiento de publicaciones ni condicionamientos para la obtención de grados académicos más altos. Al ingresar, una tercera parte contaba con el grado de licenciatura, otra comenzó a realizar estudios de maestría o de doctorado una vez contratada y el resto ingresó siendo candidato a maestro o doctor. La mayoría opinó que, al contratarlos, se les dijo que su trabajo consistiría, básicamente, en la docencia y en la realización de otras labores de apoyo al DALE, como elaboración de exámenes, informes, folletos y materiales didácticos para cursos y corrección de estilo de documentos internos, entre otras actividades de escritura que ellos llaman “profesional”, pero no se mencionó la generación de conocimiento. De aquí que hoy —pese a que esta universidad ha comenzado a medir los niveles de productividad de sus docentes—, estos profesores sigan considerando que sus principales funciones en la institución sean la docencia y el apoyo al DALE en algunas tareas de redacción y corrección de documentos “profesionales”. Sólo los que tienen mayores porcentajes de publicaciones y los grados académicos más altos opinaron que entre sus funciones se encuentra también la investigación, la tutoría y la gestión académica (Cordero Arroyo *et al*, 2009).

Por otra parte, todos coincidieron en que en el DALE no existe un grupo formal de investigación. Señalaron que la única vez que se planteó un proyecto de escritura conjunto culminó con la elaboración de una *Guía práctica de Redacción*, lo cual se ve reflejado en el incremento del número de publicaciones por profesor en 1997 (la *Guía* se publicó ese año). La opinión general es que las otras labores

“profesionales” no les permiten disponer de tiempo libre para cumplir con proyectos de investigación. Los que investigan y publican afirman que desarrollan sus proyectos “personales” a “salto de mata”, robándole “tiempo al tiempo”, casi siempre fuera de su horario de trabajo (Carlino, 2003, 2004 y 2006).

Los temas de la minoría que investiga suelen estar relacionados con su área de especialidad (la literatura, primordialmente), pues durante las entrevistas no mencionaron que trataran asuntos vinculados con la enseñanza de la redacción ni con los problemas que sus alumnos tienen al momento de escribir. Estos proyectos parecen estar disociados tanto de sus labores docentes como de las actividades de escritura y corrección de textos que realizan como apoyo al DALE. Además, pertenecen a grupos formales de investigación que se reúnen fuera de la institución, a los que asisten una vez por semana con autorización del DALE. Allí producen la mayoría de sus textos académicos, realizan proyectos financiados por organismos externos, leen sus textos, comentan los de sus colegas y escuchan las críticas que se hacen a sus artículos; es decir, aunque a veces escriben en solitario, trabajan y corrigen de forma colaborativa, lo que, en su opinión, ha favorecido su escritura, ha enriquecido sus técnicas de lectura, ha desarrollado en ellos una actitud madura y crítica, ha ampliado sus vínculos con otros especialistas del área y les ha dado una mayor confianza para participar en congresos y enviar sus textos para publicarlos en medios académicos.

El resto de los profesores piensa que, en efecto, los colegas del DALE que publican más lo hacen, en gran medida, gracias a que forman parte de grupos de investigación, aunque confiesen que ellos nunca han buscado participar en alguno porque 1) no tienen un proyecto que proponer; 2) se sienten poco calificados para realizar investigaciones; 3) no tienen vínculos con gente de su área de especialidad; 4) les disgusta trabajar en equipo con textos que consideran de su autoría y 5) les molesta recibir comentarios de sus colegas porque dicen que suelen hacerse de manera “autoritaria” y “agresiva”. A estos factores, se le suman creencias, actitudes, predisposiciones y circunstancias individuales (Hynes, 1996; Dundar y Darell, 1998), como las siguientes: falta de tiempo, desmotivación, desorganización, falta de disciplina, desconocimiento de estrategias para investigar, exceso de autocrítica, sentimientos de angustia y fracaso, demérito del costo/beneficio, así como otras “fallas” u “obstáculos” que cada uno dice haber enfrentado en solitario y a su manera, durante su trayectoria profesional y académica (Harukstis, 2004). Como la mayoría proviene del ámbito literario, se piensa que las obras se acreditan con una autoría individual (Cassany, 1999).

Sin embargo, como parte de las labores cotidianas de apoyo al DALE, todos los profesores escriben y corrigen, diariamente y de forma colaborativa, distintos textos profesionales que aparentemente realizan sin dificultad. Lo que sorprende de sus comentarios es que, tras tener experiencias constantes de coautoría para la elaboración de estos documentos, sigan pensando que la escritura académica es una práctica solitaria, que “debe” prescindir de la cooperación porque expone sus “carencias” y vuelve aún más lento y difícil el trabajo para la academia (Carlino, 2003, 2004 y 2006; Cassany, 1999). Estas falsas creencias parecen fomentar la reticencia que manifestaron cuando se les interrogó sobre sus bajos índices de productividad y sobre el proceso de composición de sus textos académicos. La ausencia de diálogo con sus colegas respecto a su trabajo académico parece haber

invalidado en ellos la posibilidad de intercambiar en grupo opiniones sobre sus escritos o expresar abiertamente las dificultades que cada uno enfrenta a la hora de redactar y publicar (Cassany, 1999).

Tanto en el grupo de los que escriben pocos textos académicos como en el que no lo ha hecho parece faltar preparación, experiencia, entrenamiento, es decir, esa “construcción de la autoría” (Baglioli, 2003; Carrasco y Kent) que suele fomentarse durante la formación de los científicos, lo que, en muchos sentidos, también parece haber afectado la motivación, la autoestima e incluso la reputación de los profesores del DALE, tanto al interior como al exterior de esta universidad, pues durante las entrevistas percibimos en ellos un cierto resentimiento respecto a su estatus y el que le atribuyen a otros docentes de la institución, el cual, combinado con el miedo a “exponerse” en público (Carlino, 2003, 2004 y 2006), parece hacer aún más difícil y “tortuoso” su trabajo como profesores de español como 1L.

Por otro lado, dos terceras partes de los profesores dijo no haber utilizado en sus escritos las técnicas que enseñan en sus cursos ni haber realizado conjuntamente con sus estudiantes los ejercicios que emplean en la materia de redacción ni haber consultado tampoco artículos especializados sobre los problemas que los no expertos tienen a la hora de escribir. Las consultas que realizan y los ejercicios que diseñan son, básicamente, para mejorar la escritura de sus alumnos, y no parecen aprovecharlas en su propio beneficio.

Al preguntarles sobre los obstáculos que detectan cuando sus alumnos escriben, cuatro de los siete docentes hicieron énfasis en la abundancia de los problemas “gramaticales”, y se abstuvieron u olvidaron de mencionaron otros, como la imposibilidad de generar ideas, la desorganización de los textos y la falta de argumentación, por ejemplo, que son, justamente, las dificultades que los docentes confiesan tener a la hora de escribir sus textos académicos. Si bien esto puede deberse a la escasa producción académica de la mayoría, también podría estar relacionado con la enorme frecuencia con la que realizan labores de corrección, tanto de textos de sus alumnos como de documentos para el DALE. Quienes escriben poco o nada parecen ser mejores lectores o correctores que escritores, están obsesionados con las erratas, con los errores de ortografía y con los vicios del lenguaje, como si, en el fondo, desconocieran otros aspectos fundamentales, como la cohesión, la coherencia o la adecuación de un texto, o bien, como si se sintieran poco capacitados para enseñarlos y evaluarlos (Daniel Cassany, 1999).

Por último, tanto los que escriben poco como los que no lo hacen dijeron desconocer los lineamientos que se emplean en las revistas para aceptar o rechazar un texto y opinaron que publicar en la academia no siempre depende de la calidad de los artículos, sino de las relaciones que los autores mantienen con los responsables de la edición de esas revistas. Los que lo hacen con regularidad aseguraron que, independientemente de los “contactos”, si se envía un artículo académico de calidad, que cumpla con los criterios que cada revista establece, lo más probable es que sea aceptado para su publicación.

Observaciones

Hoy, abundan manuales y libros especializados en los que se ofrecen efectivas propuestas para ayudar a los docentes a mejorar sus escritos (y los de sus

alumnos). Sin embargo, en el caso concreto de los profesores de español del DALE, no sólo haría falta conocer y aprovechar esos documentos para fortalecer su propia escritura, sino adoptar algunas otras medidas institucionales específicas. Una de ellas sería constituir en el DALE un grupo formal en el que todos leyeran, comentaran, reflexionaran e investigaran temas relacionados con su trabajo como docentes de español como 1L. Los cursos que imparten, así como los materiales, exámenes y documentos internos que elaboran periódicamente, podrían ser fuente inagotable de artículos y publicaciones académicas. Trabajarlos en coautoría, liderados por un coordinador de proyectos, mediante reuniones regulares, seminarios y talleres, sin duda les permitiría aprovechar las ricas experiencias que todos tienen en las aulas, discutirlos, profundizar en aspectos teóricos, encontrar metodologías adecuadas para investigar, actualizar información sobre bases de datos, revistas y congresos, entrar en contacto con grupos y redes internacionales de investigadores e intercambiar opiniones con colegas expertos en escritura académica para superar las dificultades que tienen al momento de escribir. La idea es eliminar la disociación que existe en algunos de ellos entre el *ser* y el *hacer*, así como fomentar y fortalecer la noción de autoría para romper el círculo vicioso en el que parecen estar inmersos.

En segundo lugar, sería necesario que el DALE expidiera cartas y certificados oficiales por el cumplimiento de algunas de las importantes actividades de escritura en las que la mayoría de estos profesores colabora, pues, de no ser así, esos documentos que ocupan buena parte de su tiempo seguirán en la sombra, sin sumar a su productividad (SNI, ISI, *Folleto de publicaciones*, etc.) y sin ser reconocidos ni al interior ni al exterior de esta institución educativa.

Por último, esta universidad privada tendría que contemplar una política de estímulos (económicos, de reducción de carga docente, de asesoría, por ejemplo) que motivara la investigación académica y la publicación de textos de sus docentes, lo que repercutiría, sin duda, en beneficio de toda la comunidad universitaria y seguramente motivaría el interés personal por escribir y publicar más para la academia.

Referencias bibliográficas

- Baglioli, M. (2003). "Rights or Rewards. Changing Framework of Cientific Authorship". En Baglioli, M. y Galison, P. (2003). *Scientific Autorship. Credit and Intellectual Property in Science*. New York and London: Routledge. Pp. 253-279.
- Carlino, P. (2003). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos en maestrandos en curso y de *magistri* exitosos". En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>. Pp.415-420.
- (2004). "Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y Australia". En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. t. 1. Pp.169-173.

- (2006). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*. XXIV-XXV-XXVI. 41-62.
- Carrasco, A. y Kent, R. (en prensa). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor en ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cordero Arroyo, G. et al. (2009). "Publicación científica y evaluación docente en México: un diagnóstico e intervención con profesores de educación y humanidades de una universidad estatal". En *Redalyc. Tiempo de educar*. 19. Pp. 159-168.
- Dundar, H y Darrell, L. (1998). "Determinants of Research Productivity". En *Research in Higher Education*. 6. Pp. 607-631.
- Fox, M. F. (1985). "Publication, Performance, and Reward in Science and Scholarship". En Smart, J. (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Nueva York: Pergamon Press. Pp. 1031-1047.
- Gil, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio de los académicos Mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Brambila, C. y Veloso F. (2005). *The Determinants of Research Productivity: a Case Study of Mexico*.
http://www.globelicsacademy.net/2005pdf/L14_paper.pdf
- Grediaga, R., Rodríguez, J. R. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES/UAM.
- Hayes, J.R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En Levy, M. y Ransdell, S. *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. Pp. 1-27.
- Karukstis, K. (2004). "Sustaining Research Productivity throughout an Academic Career: Recommendations for an Integrated and Comprehensive Approach". En *Research Summit Meeting at Bates College*.
<http://abacus.bates.edu/acad/depts/chemistry/twenzel/vitalfaculty.pdf>
- Latour, B. and Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

LOS INICIOS DE LA ALFABETIZACIÓN UNIVERSITARIA: EL LUGAR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Emilia Garmendia, Mariela Senger, Carolina Folgar

Universidad Nacional de Mar del Plata

UCAECE

egarmen@mdp.edu.ar, msenger@educ.ar,

carolinafolgar@hotmail.com

Primeros pasos: condiciones y contexto

En el presente trabajo se comparte el diálogo y las deliberaciones de los integrantes de la cátedra Metodología del Trabajo Intelectual, acerca de las microexperiencias y prácticas formativas surgidas en el desarrollo de las actividades de enseñanza. Esta asignatura pertenece a las carreras de Bibliotecario Documentalista y Bibliotecario Escolar, que dependen del Departamento de Documentación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La materia tiene un carácter introductorio y se desarrolla tanto para la modalidad presencial como para la modalidad a distancia, en este último caso, sólo para Bibliotecario Escolar. Las prácticas iniciadas a partir de la cohorte 2008, se sostuvieron en la consideración de la alternativa de inaugurar un nuevo modo de apoyar la relación con la lectura y la escritura y la alfabetización académica en la universidad. Actualmente forma parte del contexto académico de esta asignatura, un proyecto de investigación que aborda la alfabetización académica en tanto proceso integrado al trabajo intelectual y a la apropiación en el uso de TIC.

En el año 2009 se incorpora su dictado en la modalidad a distancia, a través de una plataforma virtual, que supuso además del dominio de la lectura, el ejercicio pleno de competencias para el uso de TIC, e hipertexto. En este sentido el trabajo intelectual implica dominar las posibilidades de interactividad que presenta Internet, mediante apropiaciones progresivas en complejidad, y el entrecruzamiento con las habilidades complejas que caracteriza todo enfoque reflexivo de la enseñanza. Del mismo modo, escribir para uno, escribir para los otros, cobra especial relevancia cuando cada estudiante logra percibir cómo, además de presentar información, al escribir, configura ideas, pues se trabaja sobre el propio pensamiento, y se le da una forma entre otras posibles. Entonces, la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita. (Carlino, 2005). El hecho es que, sobre todo, escribir es un método para pensar:

(...) De allí que saber leer y escribir supone, junto con el dominio de ciertas competencias básicas, compartir las prácticas e intercambios propios del universo de lo escrito. La vinculación desigual con estas formas, en consecuencia, determina distintas formas de estar o no alfabetizado y, por ende, de participar en el mundo social. (Britos, 2010: 23)

En cada instancia de educación formal, se escribe y lee de un modo particular que no es igual durante la escolaridad primaria, secundaria, e inclusive en la

universidad. Los profesores universitarios solicitamos a nuestros alumnos el ejercicio de competencias de lectura y escritura que a los estudiantes les resultan ajenas, desconocidas y/o extrañas. No obstante, estos modos de leer y escribir son imprescindibles para permanecer en el nivel superior.

(...) manteniéndonos en los marcos del sistema educativo, es posible comprobar que el acceso y apropiación a las prácticas de lectura y escritura también se presentan de modo diferenciadamente desigual en sus altos niveles. Hablamos, en primer lugar, de un proceso de desigual material, por supuesto condicionante. Leer en fotocopias o en libros; (...) en material impreso y otros lenguajes; acceder o no a computadoras conectadas al mundo virtual (...). (Ibídem)

Es relevante comunicar a los estudiantes que además de la adquisición de conocimientos con actitud reflexiva y crítica, se espera que reconozcan que la obtención de datos no es la finalidad última de la lectura, sino que lo central son los sistemas de ideas y formas de razonamiento que operan en cada disciplina con esos datos.

El aprendizaje de los contenidos de cada disciplina -teoría validada- implica necesariamente, como lo afirma Carlino, construir un conjunto de capacidades y estilo de pensamiento propio de cada cultura discursiva. Esto significa a su vez nuevos modos de producción y validación del conocimiento que deberán aprender a comunicar en forma oral y escrita.

El análisis y la reflexión como equipo docente lleva a considerar los contextos de ingreso de los estudiantes y la previsión de alternativas y condiciones de posibilidad, que contribuyan a decidir y llevar adelante estrategias de mejora de las oportunidades que poseen los estudiantes para persistir y continuar en sus cursos.

La transición al nivel universitario no es natural, implica una ruptura y una discontinuidad con los hábitos de estudio. Si bien es posible reconocer el problema históricamente, hoy pasa a ser un tema de interés debido a las elevadas cifras de deserción, desgranamiento y abandono estudiantil.¹³² Es necesario reconocer y valorar la importancia de los aspectos vinculados con el percibir, aprender y actuar como estudiante, pero al mismo tiempo poner en valor la especificidad de la estructura y dinámica de las disciplinas científicas así como facilitar la construcción de herramientas para dirigir ese aprendizaje.

Tender puentes entre la cultura que porta el alumno y las distintas culturas académicas a las que aspira ingresar, requiere estructurar un proceso socialmente

¹³² Datos como éstos son indagados en estudios sobre ingreso a la universidad, como la encuesta de Sonia Araujo tomada a una muestra de 245 estudiantes que en el año 2004 cursaban su primer año de estudios de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Cfr.: ARAUJO, S. (2008) "Los estudios universitarios en los alumnos del nuevo ingreso". En *Aristas*. Revista de Estudios e investigaciones: Facultad de Humanidades. UNMdP. Año IV. Nº5. Pp.199-220

mediado y basado en la comprensión empática de la situación del estudiante, en la confianza de sus capacidades y el desarrollo de sus potencialidades. La realidad del estudiantado de la asignatura en cuestión nos interpela y requiere una reflexión acerca de su composición y características a lo largo de las cohortes 2008-2011: la edad promedio en la modalidad presencial oscila entre 46 en '08; 32 en '09; 33 en '10 y 25 en '11 mientras que en la modalidad a distancia es: 43 en '09; 40 en '10; 33 en '11. En cuanto a la situación laboral, en todos los casos predominan los que trabajan

Algunos estudiantes de Metodología del trabajo intelectual presentan dificultades para incorporarse a la nueva cultura académica, particularmente aquellos que suelen caracterizarse como inmigrantes digitales. Este déficit se manifiesta en ciertos casos en el abandono de la cursada, se han registrado entre sus motivos: la inaccesibilidad a Internet y la dificultad para producir contenidos en el blog de la cátedra.

Con respecto al primer punto, el estudio de Orozco (2011) indica que en la Argentina, el uso de internet como consumidores se encuentra en torno a la media estadística en los distintos usos que se hacen de internet en los países estudiados: "Las actividades preferentes son las comunicativas –el Messenger (84%) y el correo electrónico (70%) - y de conocimiento - visita de páginas web (75%) y descarga de contenidos (64%)" - (Ibídem: 48)¹³³.

Mientras tanto, en cuanto al uso de internet como productores, Orozco afirma:

(...) en este sentido, el caso argentino (junto con el chileno y el brasileño) es singular, ya que la producción de contenido es una actividad preponderante entre los jóvenes (en especial las jóvenes). Los jóvenes argentinos son (junto con los chilenos) los mayores productores de blogs (31,9%), sin embargo, los jóvenes argentinos se encuentran debajo de la media en cuanto a producción de páginas web (8,4%) (págs. 54-55) (...) (Ibídem: 53)

Para dar una respuesta a esta situación, en el caso de la modalidad presencial, se ha trabajado incorporando en forma transversal algunos bloques de contenidos en encuentros tutoriales presenciales, con el objetivo de democratizar el acceso a las TIC, focalizando los procesos de lectura y escritura en el nivel superior. La participación en el blog se inicia con la superación de las primeras dificultades propias de distancias culturales que se pueden objetivar en el registro como usuario, participación en entradas, recorrido y uso de enlaces y páginas habilitadas.

Este proceso posibilita luego de su construcción, la subida, etiquetado y posteo de sus propias producciones sobre trabajos académicos. Todo ello contribuye a la construcción y revisión de sus ideas a partir de la lectura de sus propias producciones escritas y al trabajo colaborativo y grupal.

¹³³ Estos datos están tomados de un estudio reciente realizado por la Fundación Telefónica y Ariel (2008) en todos los países iberoamericanos que tiene como universo a los jóvenes usuarios de internet.

La relación entre la persistencia en el estudio y las estrategias cognitivas, y metacognitivas

Persistir en la universidad como estudiante da cuenta de una trama compleja que sostiene y que tal vez merezca en este punto detenernos brevemente en la subjetivación de sentidos que cada uno le confiere a ese cometido. En contextos académicos, los aspectos motivacionales estarían vinculados con las razones por las que el estudiante elige llevar adelante una tarea, con la persistencia de su realización y el esfuerzo invertido para resolverla. Los estudiantes pueden perseguir metas en relación con la tarea cuando logran tomar conciencia de que ha sido superada y reconocen un mejoramiento en áreas de conocimiento que les interesan. Otro aspecto puede ser la valoración social cuando frente a la sociedad el estudiante desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento por parte de una persona o grupo.

La motivación en los estudiantes universitarios podría entenderse como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas. Es un proceso cambiante y se define a partir de las necesidades, motivos e intereses de cada sujeto y momento histórico. Sus diferentes componentes aparecen y desaparecen de acuerdo a las circunstancias y fenómenos sociales, culturales y económicos.

El término motivación hace referencia a un amplio conjunto de procesos psicológicos que tienen que ver con los propósitos que se persiguen así como con la energía, empuje y persistencia que las personas ubican en las acciones con las que buscan conseguirlos. (Alexander, 2006) (Rinaudo, 2010: 109)

El aprendizaje parece verse afectado por la orientación motivacional adoptada por el estudiante. Si éste persigue metas intrínsecas, relacionadas con la búsqueda de conocimiento, estará motivado por la vivencia del proceso mismo y el interés que le genera la actividad de aprender. En cambio si un estudiante está motivado extrínsecamente es probable que se comprometa en ciertas actividades sólo cuando le ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas que no están vinculadas directamente con la tarea.

En el camino hacia la alfabetización universitaria propuesto por la cátedra, se ofrecen dispositivos de conocimiento y autoconocimiento del estudiante, como por ejemplo, el cuestionario MSLQ –Motivated Strategies Learning Questionnaire. Éste puede contribuir a la evaluación de su propia motivación y al uso que hacen de estrategias de aprendizaje. En el año 2010, la administración de este instrumento arrojó el siguiente promedio del grupo total:

MSLQ - Alumnos MTI - 2010					
Motivacionales y cognitivas	Descripción de la escala de	obtenido	Min	Max	Media
Interés	expresa cuán interesados están en los temas y/o en el material bibliográfico propuesto en esta	33	6	42	33

	materia				
Expectativas de éxito	refiere a la percepción de potencial de éxito y de autoconfianza para entender los contenidos de esta asignatura	41	8	56	41
Ansiedad ante las pruebas	refleja el monto de ansiedad que experimentan ante las pruebas y cuán frecuentemente se distraen en situaciones de examen.	21	5	35	21
Estrategias de repaso	refiere a la medida en que recurren a estrategias de estudio tales como releer, notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves, etc.	14	4	28	14
Estrategias de elaboración	refleja en qué medida intenta resumir o parafrasear la bibliografía que leen y cuán frecuentemente tratan de relacionarla con sus conocimientos previos	32	6	42	32
Estrategias de organización	refiere a su habilidad para seleccionar ideas importantes y para organizar lo que necesitan aprender en esta materia.	22	4	28	22
Metacognición	valora cuán frecuentemente reflexionan acerca del modo en que hacen su trabajo académico	59	12	84	59
Manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio	proporciona una valoración de cuán bien manejan su tiempo y ambiente para el estudio.	40	8	56	40
Manejo de recursos: regulación del esfuerzo	refiere a su predisposición para esforzarse en el trabajo académico, aún cuando el trabajo a realizar sea difícil o complicado.	20	4	28	20

Los estudiantes motivados apoyan la adquisición de información relacionando conocimientos previos, desarrollando la capacidad de identificar un plan de acción, iniciándose en un proceso de toma de decisiones acerca de qué competencias pueden poner en marcha para continuar adquiriendo conocimientos propios del nivel universitario. Al mismo tiempo, identificar estrategias metacognitivas facilita la toma de conciencia del contexto en el cual se va actuar, generando una representación del plan que se va a ejecutar, considerando los recursos, con los

cuales se dispone y con los que no, para poder finalmente autoevaluar el propio desempeño.

Se sostiene desde la cátedra que si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para el logro de un aprendizaje exitoso, está autorregulando su mente y es capaz de aplicar determinadas estrategias para alcanzar su objetivo. La metacognición se entiende como el conocimiento que tiene una persona de sus recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la tarea que se desea realizar.

En el mismo sentido, el foro de intercambio sobre el tema del programa “Tramas y funciones en los textos universitarios”, organizado para los alumnos de la modalidad a distancia, ilustra una estrategia evaluativa que permitió obtener un autoinforme desde una mirada del propio aprendizaje que estaban construyendo:

“...Yo también tuve que leer varias veces el texto y descifrar adónde quería llegar el autor, presenté el trabajo B, con muchas dudas, en cuanto al final creo que no me podré presentar en ninguna de las tres que estoy cursando, mi tiempo se pasa más que nada en presentar los trabajos y parciales y no tengo tiempo para realizar las guías” (alumno 1)

“...Aprovecho para comentarles que estuve al borde de abandonar esta materia. Porque realmente me "vuela la cabeza" demanda mucha energía! y hace pensar... quizá sea que esté poco acostumbrada a esto!!” (alumno 2)

“... Más complicado se vuelve a la distancia ya que se hace muy difícil sin la explicación o intercambio con profesores o compañeros...” (alumno 3)

“...Entiendo que la cátedra, con este texto no solo busca la lectura sino también que se aplique una investigación, análisis y búsqueda en otras fuentes de información...” (alumno 4)

“...Este y otros textos entregados por la cátedra han permitido construir o motorizar habilidades relacionadas al abordaje del análisis de textos “complicados” ó “complejos” como la mayoría los denominó en este foro”. (alumno 5)

“Durante mi paso por la secundaria y formación posterior nunca me dieron herramientas que me permitan apropiarme de un texto, desmenuzarlo, extraer lo más importante, y a la vez entender para qué lo hacía. Creo que es un momento para aprender, permitir equivocarse, y disfrutar de lo nuevo...” (alumno 6)

“... se encuentra claramente emparentado con el objetivo común de la materia: lograr un salto de calidad que otorgue al estudiante universitario no solo un elevado

material de estudio, sino también un aporte radical de léxico y profundidad en los contenidos...” (alumno 7)

La estrategia aplicada tiene que ver con comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan la adquisición de conocimientos, la comprensión, la transferencia, y un uso activo de las habilidades nuevas, en nuevas situaciones (Perkins, 2001). Por ello se trabaja en el dominio y la reflexión sobre las estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos para el aprendizaje.

Conclusiones

Revisar la propia práctica de enseñanza nos llevó a desandar los cambios e incorporaciones que hemos realizado año tras año no sólo en lo referido a la actualización de contenidos y textos, sino además a la diversidad de miradas alentadas por la propia constitución multidisciplinar de los integrantes de la cátedra. La enseñanza de las prácticas letradas está íntimamente relacionada con la construcción de saberes específicos -los contenidos o conceptos propios de las disciplinas que integran la carrera elegida- (Carlino: 2003), que a veces van más allá de la comprensión y producción de textos escritos.

En este sentido, el lugar de la lectura y la escritura en los inicios de la alfabetización universitaria es insoslayable, así como la responsabilidad de la tarea docente en proponer dispositivos pedagógico-didácticos que habiliten espacios de apropiación no sólo disciplinar, pues se ubica al trabajo intelectual en un entramado complejo. Es decir que la comprensión de estos procesos, en clave de complejidad, contribuye al abordaje del desarrollo de competencias intelectuales, tanto cognitivas como metacognitivas, y herramientas que le serán requeridas al estudiante desde lo instrumental hasta lo actitudinal, desde una mirada multicultural.

Hasta el momento se advierte un enriquecimiento en las actividades de aprendizaje a partir del uso de los dispositivos innovadores, la escritura de tipo colaborativa, aún a pesar de los condicionantes de dotación tecnológica, de tiempo de exposición al nuevo entorno, y de continuidad con la experiencia. No obstante, la intención de la búsqueda de alternativas para una educación superior que posibilite la formación de sujetos no solo competentes en su área de especialización, sino también en aprendizajes que le permitan afrontar los complejos desafíos del conocimiento, de la ciencia y de las relaciones sociales en la cultura, es el horizonte que visionamos en la comprensión de los procesos de alfabetización universitaria.

Bibliografía

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Universidad Estatal a Distancia.
- Araujo, S. (2008) "Los estudios universitarios en los alumnos del nuevo ingreso", en *Aristas. Revista de Estudios e investigaciones*: Facultad de Humanidades. UNMdP. Año IV. N°5.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Brito Andrea, Dir. (2010): *Lectura, Escritura y Educación*. Rosario: Homo Sapiens. (Pensar la Educación)
- Cabrera, L; Bethencourt, J. T; Alvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006). "El problema del abandono de los estudios universitarios". En *RELIEVE*, V. 12, N° 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Novak, J. y Gowin, B. (1998) *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: (s/d)
- Orozco Gómez, Guillermo (2011): "Jóvenes audiencias frente a múltiples pantallas: implicancias educativas". En *Novedades educativas*. N° 243, Año 23, marzo 2011.
- Perkins, David (2001) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Polanco Hernández, A. (2005) *La motivación en los estudiantes universitarios*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación: Actualidades Investigativas en educación. Junio 2005
- Rinaudo, María Cristina (2010): *Para aprender en la Universidad*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Universidad Blas Pascal.
- UNESCO (1998) "Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects". En *UNESCO Publishing*. Paris.

LOS JÓVENES, LA LECTURA Y LA ESCRITURA. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN EN COMUNICACIÓN

Marcelo Belinche, Rossana Viñas, Laura Oliver

Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

cile@perio.unlp.edu.ar

Hablar en la actualidad de leer y escribir es adentrarse en laberintos infinitos de opiniones, críticas y análisis intelectuales desde los diferentes campos en los que la lectura y la escritura actúan como protagonistas. Mucho más si son los jóvenes y su formación, los implicados en relación a ellas.

Escritores, literatos, lingüistas, semiólogos, profesores y docentes opinan desde sus diferentes disciplinas, casi sin reconocer que la palabra es una herramienta esencial en la formación y la labor de los comunicadores. Con ella, sale al ruedo en los laberintos de la realidad social para luego transmitir con precisión, claridad y sensibilidad aquello que ha visto y vivido. Por lo tanto, hoy, existe una necesidad académica y política de ampliar la mirada, generar y que se reconozca en nuestra profesión -la comunicación- la propia mirada.

En el quehacer diario del comunicador, como en el de ninguna otra labor, la utilización de la palabra –en especial la escrita-, de manera clara, precisa y apelando al arte, constituye un instrumento de trabajo de central importancia, y la comprensión de textos va directamente de su mano. En este aspecto, la escritura y la lectura conforman el proceso de construcción de sentidos y de interpelación para el conocimiento y la transformación de la realidad. Muñéndose de ellas, el comunicador desarrolla sus actividades, siendo observador y testigo directo de los hechos que lo rodean, analizándolos y también interviniendo en ellos, trasladándolos al papel de una manera organizada y atractiva.

*Los diarios del siglo XXI prevalecerán con igual o mayor fuerza que ahora si encuentran ese difícil equilibrio entre ofrecer a sus lectores informaciones que respondan a las seis preguntas básicas e incluyan además todos los antecedentes y el contexto que esas informaciones necesitan para ser entendidas sin problemas, pero también y sobre todo un puñado de historias, contadas por reporteros que también sean eficaces narradores.*¹³⁴ (Tomás Eloy Martínez, 1997)

¹³⁴ "Periodismo y narración: desafíos para el siglo XXI". Conferencia pronunciada ante la Asamblea de la SIP. 26/10/97. Guadalajara, México.

Un claro ejemplo de buscar esa propia mirada desde la comunicación en relación a la escritura y la lectura. Debemos leer el mundo y escribirlo para ser comprendido con claridad, precisión, arte y sensibilidad.

En este sentido, la actualidad de estos intercambios de ideas y opiniones entre los diferentes actores, referentes de las temáticas, hace necesario e ineludible el avanzar sobre una mirada propia; hoy, existe una necesidad académica y política de demarcar el propio campo de la lectura y de la escritura, y así analizarlo y formular estrategias para su fortalecimiento y desarrollo.

En una etapa del debate académico en el que la Comunicación Social como espacio de formación profesional, campo laboral y renglón científico está analizando, reconociendo, fijando y reclamando zonas propias; la escritura y la lectura y un propio abordaje de ellas son, sin duda, un territorio en el que la bandera de nuestra disciplina es imprescindible: el territorio de las palabras.

En este escenario, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS - UNLP) se creó el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), el cual desde su inicio ha llevado a cabo proyectos de investigación y de extensión, ha implementado seminarios de Posgrado ("A la escritura por otras puertas", en el marco de la Maestría en Periodismo y Medios de Comunicación de la FPyCS) y de extensión (Seminario de Poesía), y ha organizado Jornadas de Discusión sobre Lecto-Comprensión y Escritura y Seminarios de Capacitación para Docentes y Ayudantes Alumnos, tendientes a poner en debate y análisis la escritura, la lectura y sus campos de acción.

Como línea de continuidad de las prácticas iniciadas en los últimos tres años, por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, es que el CILE junto a diferentes actores de la comunidad educativa de esa Casa de Estudios, ha comenzado a desarrollar un recorrido específico para aquellos estudiantes que decidan formarse particularmente en la escritura en la carrera en Comunicación.

A partir de diferentes investigaciones se ha llegado a crear el Programa Línea de Escritura -inédito en el ámbito universitario- que articula con esta experiencia y tiene como fin demarcar y especificar el recorrido curricular de los alumnos, con el objetivo particular de la formación, especialización y el perfeccionamiento de la escritura, con el aporte de Seminarios y la articulación de contenidos en las asignaturas escriturales del recorrido curricular de grado, la investigación y la producción de contenidos, para finalizar con la posibilidad de un estudio de posgrado que se comenzará a implementarse en 2011: la Especialización en Edición.

Trabajo articulado

Para hacer posible el desarrollo de una línea escritural específica posiblemente sea necesario implementar en un estudio de grado vinculado al campo de la comunicación, un recorrido en contenidos que relacione a los alumnos al campo de la lectura y la escritura desde el inicio de la carrera.

La preocupación se originó en la comprobable situación en la que nuestros alumnos llegaban a la Universidad con respecto a estas temáticas. Porque es cierto que cada año la noticia infaltable en los medios es la Universidad y los jóvenes estudiantes que se enfrentan a los “temibles” cursos de ingreso. La instalación de este tema en la *agenda setting* encuentra opiniones de toda índole: no leen, escriben mal, llegan mal preparados de la Secundaria. Jóvenes estigmatizados por los medios y por la Escuela Media y la Universidad.

En este sentido, la articulación de contenidos Educación Media-Universidad, y la lectura y la escritura en los jóvenes han sido una preocupación desde hace algunos años para el CILE y para las cátedras Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II¹³⁵.

Como se ha mencionado con anterioridad, frente a la actualidad de los debates en torno a las mencionadas problemáticas, se ha comenzado a trabajar desde 2005, en cada uno de los cursos introductorios a la Licenciatura en Comunicación Social en el marco del Taller de Comprensión y Expresión, y posteriormente, con las cátedras de acceso a la carrera relacionadas a la producción escritural.

En el Taller de Comprensión y Expresión -a cargo de docentes de los Talleres de Textos I y II y coordinado junto al equipo de la Cátedra de Lingüística de la FPyCS-, en particular, los docentes a cargo se ocupan, a través de guías de lectura y de escritura, y de encuestas¹³⁶, de buscar la articulación de contenidos en las áreas citadas para que el tránsito de un nivel educativo a otro signifique un paso sin conflictos para el estudiante ingresante. Igualmente, de detectar casos complejos a través de un seguimiento y diagnóstico personalizado de los estudiantes y de ‘desestigmatizar’ la visión con la que los adolescentes llegan a los Estudios Universitarios con respecto a las problemáticas de la lectura y la escritura. Es decir, se busca conocer al alumno que ingresa, saber qué representaciones sociales tiene sobre la lectura y la escritura, cuáles son su saberes... es conocer su mundo.

Otro de los objetivos del trabajo que se realiza cada año con la totalidad de los ingresantes en el taller mencionado es el diagnóstico pormenorizado, individual, de cada alumno en cuanto al desarrollo y realización de consignas. Dichos diagnósticos, efectuados por cada docente, se vuelcan en planillas generales y se analizan, dando como resultado datos que son trabajados posteriormente con el plantel docente a través del CILE (estableciendo conclusiones individuales, por

¹³⁵ Cátedras fundantes del CILE en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.

¹³⁶ El análisis de las encuestas realizadas durante el Curso Introductorio (en el marco del Taller de Comprensión y Expresión) a los ingresantes 2011 de la carrera Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Periodismo Deportivo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, arroja resultados que se contraponen a pensar un perfil de joven no lector. Sobre 698 casos encuestados, 590 afirmaron haber leído libros en el último año; de ellos, 361, entre 1 a 5 libros y 153, entre 5 y 10 libros. 659 afirmaron leer diarios y 610, dicen leer por Internet. En este último dato, la información más consultada, por orden de mención fue: diarios, música, deportes, resúmenes para la facultad, correo electrónico, revistas, foros, Facebook (cabe destacar que la mayoría mencionó tener un perfil en esta red social) y chat.

comisión o por cohorte), pero que además, son compartidos con los alumnos en los coloquios de finalización del taller del ingreso.

Este diagnóstico preliminar deriva luego en los Talleres de Apoyo a las materias de producción: Prácticas del Lenguaje¹³⁷ y Tutorías para Casos Especiales¹³⁸.

¹³⁷ El Taller de Prácticas del Lenguaje se propone como un espacio para problematizar las nuevas formas de lectura y escritura, reflexionar sobre algunas de las dificultades más importantes del español en la producción del texto escrito y revisar las producciones de los alumnos en los diferentes niveles: normativo, textual y gramatical como así también repensar el lenguaje en su totalidad.

Se trata de seminarios-talleres extracurriculares optativos y están destinados a todos los alumnos que cursan las materias de Taller de Producción y Comprensión de Textos I, el de Textos II, el Taller de Producción Gráfica I, el Taller de Análisis de la Información y la cátedra de Lingüística y Métodos de Análisis Lingüísticos, materias correspondientes a los dos primeros años del diseño curricular.

Estos seminarios-talleres, correspondientes a las Estrategias de Retención y de Permanencia de la Secretaría Académica de la FPyCS, tienen también a los Talleres de Textos I y Textos II como Unidades Ejecutoras -al igual que en el caso de las Tutorías- articulando las prácticas áulicas con los contenidos del recorrido de la propuesta.

La importancia de ellos no es que son de recuperación únicamente sino que al estar pensados desde la Comunicación, entienden a la palabra escrita como una herramienta insoslayable en la formación profesional. Los alumnos, en cada encuentro, plantean sus dudas con respecto a la lectura y escritura relacionadas con los trabajos que vienen realizando en las distintas cursadas, resuelven guías de trabajos y reflexionan sobre diversos aspectos del lenguaje. Por su parte, el equipo docente, a cargo de las clases, trabaja en forma tutorial atendiendo las demandas puntuales de los participantes.

La evaluación de cada estudiante es en proceso. Los profesores a cargo de la propuesta confeccionan un informe final de cada alumno y lo comparten con los profesores a cargo de las materias curriculares. La información no es vinculante a la aprobación de la cursada, pero sí es un insumo valioso para los docentes de las cátedras involucradas.

¹³⁸ Las Tutorías para Casos Especiales son un espacio pedagógico y de fortalecimiento de las capacidades de la producción y la comprensión. Fue pensado para estudiantes de la carrera de comunicación que presenten las mayores dificultades de aprendizaje en las cursadas ligadas fuertemente a la lecto-escritura. En este sentido, se desarrollan reuniones con modalidades personalizadas, semanales, con aquellos estudiantes -derivados por sus docentes tras un exhaustivo diagnóstico evaluativo- que presentan reiteradas dificultades en alcanzar los requisitos de aprobación de materias del área de comprensión y expresión.

En articulación con las Estrategias de Retención y de Permanencia de la Secretaría Académica de la FPyCS, la propuesta surge desde el CILE, ante la necesidad de pensar un espacio no curricular que tienda a contener al alumno y a brindarle apoyo extra al recibido en las cursadas. El espacio se presenta como un apoyo al docente de la cursada porque aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, inevitablemente, requieren de la ayuda del profesor con más frecuencia, y al mismo tiempo, éste necesita de un seguimiento más cercano, para poder auspiciar una relación enseñanza-aprendizaje de ida y vuelta.

De esta manera, los jóvenes se acercan a las nociones y contenidos específicos de manera progresiva desde el curso de nivelación del ingreso a la carrera, de manera paralela a la realización de tareas de diagnóstico a cargo de los docentes del antes mencionado Taller de Comprensión y Expresión.

Posteriormente, las cátedras de primer y segundo año de la Licenciatura: Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II, trabajan de modo articulado a partir de los resultados del primer diagnóstico realizado en el curso de ingreso, proponiendo relacionar a los alumnos con la lectura y la escritura desde el punto de vista de nuestra disciplina: la comunicación.

De este modo y en un recorrido de cuatro cuatrimestres, ellos conocen, reconocen, reflexionan y ejercitan las texturas centrales de la escritura y recorren, a través de una línea de tiempo, la memoria universal, latinoamericana y argentina desde la sensibilidad del arte. Paralelamente, comienzan a reconocer posibilidades y límites de sus propias producciones escritas, como así también respecto de los diferentes y posibles niveles de lectura.

El primer cuatrimestre del Taller I propone apoyarse en textos universales, centrales de los siglos XIX y XX -desde las revoluciones a la primera guerra- y la práctica de producción de textos en el aula con formatos libres. En este bloque, los docentes realizan la evaluación definitiva que se inicia en el Curso Introductorio de la Carrera, con el objetivo de detectar y contener casos complejos.

El segundo cuatrimestre del Taller I plantea el cierre de la lectura universal hasta el presente, incorporando autores latinoamericanos y la práctica de la textura explicativa/informativa.

Éste se articula con el tercer cuatrimestre (primero del Taller II) cuando abre el recorrido de autores argentinos -desde Mayo a la caída de Perón- y desarrolla la práctica de la textura argumentativa.

El cuarto cuatrimestre (segundo del Taller II) finaliza con la lectura de literatura argentina hasta el presente y se desarrolla una práctica de enriquecimiento de la escritura a través de recursos literarios.

De esta manera, se entiende a la escritura como una herramienta central en el ejercicio profesional del campo de la comunicación y la lectura contextual o lectura profunda como el punto de vista de la disciplina frente al abordaje de un texto. Trabajando con el alumno personalmente, atendiendo a sus problemáticas y teniendo en cuenta ese mundo, el de los jóvenes¹³⁹, para que el proceso de

¹³⁹ “Los jóvenes intentan con sus colectivos, con sus comunidades de sentido, existir a través de ellos mismos. Al desmontar críticamente el sistema complejo que los construye como jóvenes, encontraríamos que bajo esa denominación o categoría no se oculta ninguna ‘esencia’, sino que, en todo caso, en ella habitan hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los otros y afirmarse en el mundo” (Reguillo, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma).

aprendizaje se desarrolle sin discontinuidades ni rupturas, o intentando, por lo menos, reducirlas al mínimo posible.

Plantea, justamente, por fin, articular estas definiciones y prácticas con los Talleres, Cátedras y Seminarios del cuerpo curricular de la carrera en Comunicación en la Facultad con los que se comparten territorios comunes, para crear un eje de formación específica.

Leer y escribir en la Universidad desde la comunicación

Como docentes, nuestra labor en las aulas es acompañada en todas y cada una de nuestras prácticas y propuestas por las diferentes instancias de capacitación, investigación y transferencia de las currículas y programas que llevamos adelante. Asimismo, por el trabajo en diálogo con otros docentes que comparten áreas temáticas.

Particularmente, la lectura y la escritura en la educación establecen una relación compleja que invita a ser reflexionada a cada momento, tal como afirma Ana Brito en su libro *Lectura, escritura y educación*.

La actualización de programas de estudio y de materias que componen el recorrido de nuestras carreras de grado, la formación de equipos de investigación y extensión, la formación y capacitación continua de auxiliares docentes y ayudantes alumnos que trabajen articuladamente conforman una parte importante en el desafío que representa enseñar a leer y escribir en la Universidad.

Nos toca ser docentes en un contexto muy particular de país y eso implica estar atravesados por él. Debemos saber y cómo reaccionar frente a ello.

Inclusión, retención y permanencia son premisas a no perder de vista.

Debemos saber y tener en cuenta que hoy en día, en el ámbito áulico nos enfrentamos con la convivencia de la falta o desactualización de materiales, con las realidades sociales y económicas de nuestros estudiantes, con sus penas y postergaciones, con saberes ausentes que idealmente pensábamos que ellos contaban, con la desigualdad social, con el extremo uso/abuso de las nuevas tecnologías de la comunicación... La lectura y la escritura, en ese marco, se constituyen en un desafío a ser debatido y analizado para alcanzar la formación y la inclusión igualitaria, y luego, pensar en su perfeccionamiento.

Leer y escribir correctamente es inclusión; son requeridos fuertemente en el mercado laboral y profesional. La sociedad hoy se configura cada día más competitiva y exigente.

A esto se suma que desde la década del 90 –en la cual la depreciación de la educación fue una característica de la década-, la crisis que no es ajena a los ámbitos académicos y educativos. Por eso mismo, debemos adoptar una mirada crítica sobre estos espacios; en nuestro caso particular, el pasaje de la Escuela Media a la Universidad, que no debieran ser instancias educativas independientes sino más bien articuladas. De esta manera, debemos pensar la selección de

herramientas y contenidos posibles en las áreas de lecto-comprensión y escritura que dejen atrás las instancias dilemáticas que hostigan no sólo a los niveles educativos sino también a nuestros alumnos.

Porque si el joven estudiante “queda fuera del acceso a la cultura escrita, en consecuencia, también lo hace de los procesos de inclusión social. Poder participar del universo de la lectura y de la escritura permite el recorrido de los distintos laberintos que la cultura en general nos presenta día a día como desafío”¹⁴⁰. Teniendo en cuenta y prestando mucha atención a las influencias vinculadas con desempeño y la evolución de los individuos en relación con las sociedades en las que éstos interactúan.

Pensar la lectura y la escritura desde la Comunicación, en la especificidad de la disciplina, y articularlas en una currícula desarrollando una formación específica en el campo es entenderlas como herramientas fundamentales para la construcción de sentidos y la comprensión de la realidad, en un territorio donde las palabras son, justamente, territorio propio de quienes la ejercen; donde la palabra es la compañera en los infinitos senderos que la profesión nos depara para decir, para denunciar, para opinar, para creer, para soñar, para sentir...

Algunas conclusiones

El trabajo iniciado arriba hoy a algunas conclusiones parciales. Aún falta un largo camino por andar.

En primera instancia, destacamos la tarea articulada intercátedras como piedra fundacional para lo que consideramos una necesaria y urgente política educativa de inclusión y retención en el marco de los estudios superiores en la universidad pública.

Diálogo, capacitación y un piso de acuerdo en lo que respecta a ello es un fuerte avance en términos de un proyecto general de cátedra, Facultad y Universidad.

El trabajo de articulación planteado se desarrolla en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, desde el año 2005 y continúa. Esto ha permitido afianzar y renovar el desafío a partir de diferentes líneas de trabajo, desde la docencia, la investigación y la transferencia, con el objetivo fundamental de arribar a soluciones compartidas desde diferentes áreas curriculares que logren la formación de estudiantes en la especificidad de la comunicación cuyo pensamiento crítico y analítico, mirada contextual y formación en lecto-comprensión y escritura comunicacional pueda ser traducido en producciones textuales que así lo reflejen.

En segundo lugar, el aporte institucional de la Facultad como espacio de articulación de este trabajo en el que la lectura y la escritura están hallando ese territorio propio: el territorio de las palabras.

¹⁴⁰ Belinche, M; Viñas, R. y Díaz, C. (2009) “Palabras”, en *Anuario de Investigaciones 2006*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

La lectura y la escritura vistas, analizadas y perfeccionadas desde el propio campo específico de la formación: la comunicación.

Bibliografía

- Alvarado, M.; Setton, Y. "Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito". Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alvarado_selton.pdf y en: <http://www.educ.ar/educar/zaje%20de%20lo%20escrito.html?uri=urn:kbee:9bc0d610-6790-11dc-a932-00163e000038&page-uri=urn:kbee:ff9221c0-13a9-11dc-b8c4-0013d43e5fae>
- Alvarado, M. (coord.). (2008) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barbero, M. J. (2002) "Jóvenes: comunicación e identidad" en *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Nº 0. Disponible en: <http://www.campusoei.org/pensariberoamerica> [Fecha de consulta: 25/07/10].
- Belinche, M.; Viñas, R. y Díaz, C. (2009). "Palabras", en *Anuario de Investigaciones* 2006. La Plata: EPC.
- Brito, A. (Dir.). (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bombini, G. (2007) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cardinale, L. (2006-2007). "La escritura y la lectura en la Universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica". En *Revista Pilquen*. Nro. 3.
- Carlino, P. (2002). "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corrado, R.; Eizaguirre, M. (2003) "El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario". Ponencia presentada en *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*, realizado en San Luis.
- Estienne, V. (2004) "Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa.
- Ferreiro, Emilia. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- García Andrés, M. (2009). "Adolescentes en la red". En *Vivir, leer y escribir en Internet*.
- Martínez, Tomás Eloy. (1997) "Periodismo y narración: desafíos para el siglo XXI". Conferencia pronunciada ante la Asamblea de la SIP. Guadalajara, México.
- Noguera, S. (comp.). (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires: Biblos.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Saintout, Florencia. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Tiramonti, G; Montes, N. (compiladoras) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial. FLACSO.
- Toronchik, Alejandra. (2006). "Universitarios en crisis con la escritura y la lectura" en Diario *Clarín*, 19/02/06.

LOS TEXTOS DIDÁCTICOS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

María Ignacia Dorronzoro, María Fabiana Luchetti

Universidad Nacional de Luján

mignaciak@gmail.com

mfluchetti@hotmail.com

Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo dar cuenta de los aspectos generales de un proyecto de investigación sobre prácticas de lectura en el ingreso a la universidad y específicamente, a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Ahora bien, en esta ocasión nos interesa hacer particular hincapié en el trabajo previo realizado en torno al objeto de estudio, es decir, mostrar el marco en el que surgieron los interrogantes a partir de los cuales se constituyó el mencionado objeto.

En este sentido pues, nos proponemos presentar, para comenzar, las conclusiones de una primera investigación en la cual los docentes entrevistados manifestaban la importancia de incluir textos primarios en sus bibliografías aunque, simultáneamente, planteaban la necesidad de una adaptación didáctica de esos materiales, a raíz de las numerosas dificultades que su lectura presenta a los ingresantes.

Fue justamente el papel central atribuido en este contexto a los textos didácticos el que reveló, para nosotras, la necesidad de indagar sobre la posibilidad de que este material cumpliera efectivamente con la función que le asignan los profesores entrevistados. Así, numerosos interrogantes surgieron en este marco y dieron lugar al diseño de la investigación que presentaremos en segundo término. En ella, -a partir de los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky y de la Semiología de Bajtín (Vigotski, 1988; Bajtín, 1982)-, se propone un estudio sistemático tanto de las características discursivas de los textos didácticos propuestos a los ingresantes de la carrera estudiada, como de las prácticas de lectura con las que los estudiantes los abordan.

Objeto de estudio y situación problemática

El objeto de estudio de este proyecto surge como tal en el marco de una investigación previa cuya finalidad era *identificar el propósito lector subyacente a las prácticas de referencia del contexto universitario, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján*¹⁴¹. Con este objetivo se realizó una

¹⁴¹ El proyecto lector en la universidad: comprensión de textos académicos en lengua extranjera y en lengua materna. Proyecto subsidiado por el Departamento de Educación de la UNLu, inscripto en el Programa de Incentivos

serie de entrevistas a los docentes de las asignaturas del primer cuatrimestre en las cuales, entre otros aspectos, se indagó sobre los criterios de selección a partir de los cuales los profesores definen el material de lectura que proponen.

Así, el análisis de las entrevistas puso de manifiesto un acuerdo total entre los participantes respecto del criterio de selección de la bibliografía obligatoria o de referencia, la cual es elegida exclusivamente en función de los contenidos previstos en el programa, caracterizados por los entrevistados como amplios, fundantes, introductorios, elementales. En estrecha relación con este primer acuerdo, se reveló un segundo consenso referido a la importancia de incluir en las bibliografías textos primarios o fundadores, no obstante lo cual, también la totalidad de los docentes coincidió en subrayar las características enunciativas de estos textos primarios, reconociendo que, puesto que no han sido escritos para ser utilizados con fines didácticos, 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) 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 los 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. Al respecto, los participantes refirieron que se enfrentan con obstáculos a la hora de encontrar textos “introductorios”, “básicos” que planteen las ideas centrales de las teorías que pretenden enseñar sin abordar cuestiones muy complejas cuyo abordaje no se contempla entre los propósitos de la materia.

Ahora bien, es importante señalar que, si bien las tres asignaturas consideradas tienen carácter introductorio - situación que todos los docentes se preocuparon por destacar-, las adaptaciones didácticas propuestas en cada caso presentan diferencias. De hecho, el examen del material planteado por cada una de ellas puso de manifiesto la presencia de distintos géneros. Así, en Fundamentos Filosóficos de la Educación se seleccionan capítulos extraídos de un manual especializado, en Psicología General y Social el equipo elabora fichas de cátedra cuya función sería reformular los conceptos teóricos planteados por los textos primarios y, en Introducción a la Problemática Educacional, el material se presenta reunido en un compendio que los responsables de la asignatura denominan Antología, en la que se incluyen elementos que contextualizan los textos primarios, aportando información sobre el circuito de producción y difusión de los mismos.

Entendemos que la interpretación de los datos que hemos expuesto permitiría afirmar que la presentación de textos primarios revelaría, por parte de los docentes, una preocupación epistemológica relacionada con el deseo de mostrar la forma de funcionamiento de la disciplina y, en particular, el carácter relativo y provisorio de los modelos. En este marco, la presencia de textos secundarios está en parte fundamentada por el carácter introductorio de las asignaturas, en virtud del cual los docentes intentarían simplificar el acceso a los contenidos y guiar al estudiante con esos textos secundarios. En este sentido y siguiendo a Marcoin, entendemos que un manual es “un recorrido ya trazado, que sólo retiene lo esencial de numerosas fuentes documentales” (Marcoin, 1993: 107). Asimismo,

esta preocupación epistemológica reafirmaría, a nuestro criterio, la finalidad atribuida a esos textos por los docentes en todos los casos: facilitar la comprensión y la apropiación del saber de referencia disciplinar, cuya máxima expresión estaría dada por los textos fundadores o primarios. En esta misma perspectiva, y siguiendo a Jacobi, parecería evidente “la idea que el lenguaje es el único obstáculo para la difusión de los conocimientos. Que un traductor trasponga el discurso científico a la lengua común y milagrosamente, los conceptos más abstractos y más difíciles serán, inmediatamente, puestos al alcance de los lectores” (Jacobi, 1994)¹⁴²

Así, el proyecto que estamos desarrollando en la actualidad se concibe como una continuación del trabajo anterior, en la medida en que el planteo de los docentes que en él se analizó reveló claramente la importancia que adquieren los textos didácticos en tanto herramientas básicas para adquirir tanto los conceptos como los métodos propios del campo disciplinar. En tanto géneros didácticos serían los encargados de transponer y adaptar a la práctica áulica los contenidos de los textos científicos, generando así un lenguaje propio, pero conservando características similares que responden a una equivalencia en su función (Silvestri, 1998: 16).

Del papel central atribuido por los docentes a esos textos surge entonces, a nuestro criterio, la necesidad de emprender un estudio sistemático tanto de *sus características discursivas, como de las prácticas de lectura que los tienen como objeto*. Teniendo en cuenta que el lenguaje es un instrumento central en la transmisión y construcción de saberes, los textos didácticos se presentan como una unidad de análisis privilegiada a la hora de estudiar las prácticas de lectura que tienen como propósito la apropiación de conocimientos disciplinares. De hecho, Bronckart subraya la importancia, en el proceso de transposición didáctica, de los que denomina, junto con Chevallard, “textos del saber”. El autor señala que las propiedades de los “objetos de saber” se encuentran siempre condicionadas por los tipos de prácticas discursivas del campo disciplinar, y por lo tanto, que un análisis de los rasgos distintivos de los contenidos didactizados debe contemplar necesariamente las características de los textos que los comunican (Bronckart, 2007:111).

En este marco entonces, se plantea un primer interrogante general: *los distintos textos secundarios presentados a los estudiantes del ciclo inicial, ¿cumplen efectivamente con la finalidad de facilitar la comprensión y apropiación del saber de referencia disciplinar que los docentes les atribuyen?* Ahora bien, de esta problemática inicial se desprenden interrogantes que delimitan el estudio propuesto en dos sentidos y que están relacionados en ambos casos con *la tensión permanente entre identidad y alteridad* (elementos invariables y elementos variables) que subyace a todo proceso de comunicación de conocimiento.

¹⁴² La traducción es nuestra

De este modo, el primer cuestionamiento específico está vinculado con la forma discursiva en que se presenta el saber de referencia en el texto secundario, forma en la que se plantea la problemática entre reproducción/alteración, inherente a la noción misma de reformulación. 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). Teniendo en cuenta que estos textos son propuestos por los docentes como herramientas de acceso al saber de referencia, los cuestionamientos planteados en este sentido se refieren a la transformación sufrida por ese conocimiento cuya comprensión se procura facilitar, y conciernen, 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.

El segundo aspecto que delimita la problemática inicial también está vinculado con la tensión entre identidad y diferencia mencionada, pero ahora los interrogantes atañen específicamente a las prácticas de lectura llevadas a cabo por los estudiantes a partir de estos textos. En este caso, las preguntas se refieren al sentido construido como resultado de esta práctica y específicamente a la consideración o no por parte del estudiante de la existencia del texto fuente y por consiguiente, del carácter de “reenunciación” del texto didáctico. Estos cuestionamientos giran en torno a la posibilidad del estudiante de visualizar detrás de la “modelización” presentada por los textos didácticos, la existencia de un punto de vista desde el cual se construyó el conocimiento en el texto primario, y la intervención de un agente responsable de las diferencias introducidas en la reformulación de ese punto de vista.

Marco teórico

El marco teórico general a partir del cual este problema se construyó como objeto de investigación está dado por el *Interaccionismo Social Vigotskiano* y la *Semiología de Bajtín* (Bajtín, 1982; Vigotski, 1988), a partir de cuyos principios la lectura y la escritura son consideradas como prácticas sociales que adoptan distintas modalidades según el contexto en el que se realizan. En el caso de la universidad, estas prácticas se presentan estrechamente articuladas con la construcción y transmisión de conocimientos al interior de una determinada comunidad discursivo-disciplinar. Así, en este marco teórico, los textos académicos son concebidos como producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la praxis humana relacionada con la actividad académico-científica. Por lo tanto, estos textos se definen como los mediadores de la acción específica de esta formación social, como la “puesta en texto” de los objetos de conocimiento propios de la disciplina. Y es entre esas diversas “textualizaciones del saber” que se encuentran los textos elaborados con fines didácticos, planteados como objeto de estudio del presente trabajo.

El marco de referencia específico está constituido por el *enfoque pragmático de la operación de reformulación* (Fuchs, 1994; Mortureux, 1986; Peytard, Jacobi, Petroff, 1984), perspectiva del análisis del discurso que permite abordar el estudio de los

textos didácticos en tanto “reformulaciones parafrásticas”, cuya intención es “hacer interpretable” por un no-especialista el saber científico verbalizado en los textos fundadores. Dentro de esta perspectiva, Fuchs (1994: 27) plantea que entre un enunciado fuente y su reformulante no existe una identidad semántica sino solo un parentesco de sentido. Este marco teórico se completa con los fundamentos de la *semiótica de la alteración* de Jean Peytard, según los cuales el sentido se puede aprehender únicamente en las zonas del discurso donde se altera, ya que solo se produce por transformación de un sentido previamente establecido en los discursos existentes (Peytard, 1993).

Según estos principios, cada adaptación de un texto fuente supone una “tensión dialéctica” entre identidad y alteridad, o bien, entre equivalencia y diferencia (Jacobi, 1987: 12). Así entonces, todo análisis de una reformulación debe considerar que las formas nuevas producidas por un nuevo enunciadore se ubican siempre entre “lo mismo” y “lo otro”, lo parecido y lo diferente (Jacobi, 1987: 13). Y es en este punto justamente donde se ha situado el objeto de estudio de esta investigación.

Aspectos metodológicos

En este apartado nos referiremos brevemente a los aspectos metodológicos generales de este proyecto, cuyo objeto de conocimiento está constituido por *los textos didácticos en tanto reformulaciones del saber de referencia*. En función de dicho objeto, el objetivo general de esta investigación es *describir las transformaciones que presenta el saber de referencia tanto en los textos didácticos propuestos en el primer cuatrimestre de la carrera de Ciencias de la Educación como en las prácticas de lectura que los tienen como objeto*.

Por su parte, el corpus está constituido por:

-Los textos primarios y sus correspondientes versiones didácticas: se analizarán dos textos referidos a un mismo objeto de conocimiento, incluidos en las bibliografías de cada una de las tres materias introductorias de la carrera focalizada (total de 6 textos)

-Entrevistas semidirigidas realizadas a los docentes que seleccionaron o elaboraron los textos analizados: con ellas se buscará, por un lado, recolectar datos sobre las condiciones didácticas en que estos textos se leen en la asignatura, y por el otro, verificar si los análisis textuales realizados responden a sus interpretaciones de los textos en cuestión (al menos 3).

-Cuestionarios de comprensión resueltos por los estudiantes: los mismos se realizarán antes de que los textos sean abordados en el marco de las asignaturas, es decir, independientemente de cualquier tipo de intervención didáctica orientada a su comprensión (total de 60 cuestionarios: 30 sobre textos primarios y 30 sobre textos secundarios, 10 para cada texto en cada caso).

-Entrevistas realizadas a los estudiantes: para obtener precisiones sobre los elementos que facilitaron o dificultaron la comprensión en la lectura del texto primario y en la del texto secundario (total de 60 entrevistas).

El análisis de los datos del corpus se realizará en todos los casos mediante técnicas cualitativas. Así, las entrevistas serán estudiadas a partir de los aportes del Análisis del Discurso. Por su parte, los procedimientos de análisis previstos para los textos que conforman el corpus se inscriben, en el caso de los textos primarios, en el modelo teórico del *Interaccionismo Socio-Discursivo*. Este modelo concibe la organización interna de un texto como un hojaldrado constituido por tres capas superpuestas: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa (Bronckart, 1996). Para el análisis de los textos secundarios, se recurrirá al *enfoque pragmático de la operación de reformulación*, a partir del cual se tendrá como principal eje del análisis la tensión dialéctica entre identidad y alteridad que existe entre un texto fuente y la didactización de su contenido. Por lo tanto, en el análisis del texto secundario se contemplarán especialmente los elementos del texto fuente que se conservan, los que se suprimen y los que aparecen como novedad.

Así entonces, el modelo de análisis propuesto está orientado a indagar cómo se resuelve la tensión entre reproducción y alteración, en las dos dimensiones que se consideran más importantes de la lectura académica. Para ello, en primer lugar, se propone analizar la transformación que el saber de referencia presenta a nivel discursivo (en los textos didácticos), y luego, la modificación que sufre ese saber cuando el sentido del texto secundario es reconstruido por los estudiantes durante la lectura. Finalmente y en función de los análisis anteriores, se procurará individualizar los elementos de los textos didácticos que facilitan la comprensión del saber de referencia y aquellos que la obstaculizan.

Conclusión

Hemos intentado en esta comunicación poner de manifiesto las vinculaciones entre dos investigaciones surgidas ambas de preocupaciones de carácter político-académico. En efecto, abordar las relaciones de las prácticas académicas del lenguaje escrito en la universidad con los distintos modos de acceso al saber implica, desde nuestra perspectiva, un doble desafío: por un lado, reconocer e indagar sobre las especificidades del lenguaje disciplinar en el seno mismo de la comunicación dentro de la comunidad universitaria y, por otro, generar propuestas en las que los textos disciplinares sean concebidos como “vectores de la adquisición de saberes especializados”¹⁴³ (Dabène, 1998:8). Entendemos que asumir los retos planteados constituye una de las posibles vías para favorecer los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y, de ese modo, garantizar una

¹⁴³ La traducción es nuestra.

mayor posibilidad de ingreso y permanencia de los mismos en la comunidad académica de referencia.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (1996): *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dabène, M. (1998) : Préface. C. Fintz, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Fuchs, C. (1994): *Paraphrase et énonciation*. Paris: OPHRYS.
- Jacobi, D. (1994) : «Auteurs et lecteurs de la recherche. Une illustration de la thèse de la continuité. *Bulletin des Bibliothèques de France. Dossier Vulgarisation scientifique. Tome 29, n° 6*. Paris
- Jacobi, D. (1987): Reformulation et transposition dans les manuels scientifiques. Une introduction a l'analyse formelle. *Les Cahiers du CRELEF*, N° 28, pp.7-21
- Marcoin, F. (1993). Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses Universitaires Françaises, p. 101-111.
- Mortureux, M F. (1986): Enseignement des langues et vulgarisation. *ELA n° 61*, pp.67-77
- Peytard, J; Jacobi, D. y Petroff, A. (Edit.) (1984) : *Français technique et scientifique: reformulation enseignement. Langue Française 64, Paris*
- Peytard, J. (1993): D'une sémiotique de l'altération *Semen 08, Configurations discursives* (Puesto en línea en julio de 2007)
- Silvestri, A. (1998): *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Vygotsky, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

MUTACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ESTUDIO EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE VIRTUAL

María Luz Ayuso, Marisa Massone, Nancy Romero

FLACSO Argentina - Área Educación

curriculum@flacso.org.ar

Escenas de nuestras reuniones

Esta ponencia tiene origen en algunas preocupaciones surgidas de la labor docente como equipo de profesores tutores de una propuesta de formación docente virtual, el posgrado “Currículum y prácticas escolares en contexto” de Flacso.

A diferencia de la formación presencial, fundamentalmente basada en la oralidad y en soportes escritos como los libros, la relación pedagógica en un escenario virtual de formación se caracteriza por una comunicación signada por la distancia física y por la lectura y la escritura como forma casi exclusiva de intercambio. Es así que, tanto la propuesta de enseñanza como el seguimiento del trabajo de cada uno de los estudiantes-docentes, contempla el uso de la lectura y de la escritura como modos de recibir, interpretar, producir e intercambiar conocimientos.

En este marco, ha sido central la preocupación por la lectura y la escritura de nuestros alumnos en nuestras reuniones mensuales de profesores, nuestra sala de profesores “en diferido”. Muchas han sido las preguntas que hemos compartido a lo largo de estos años: ¿Cómo leen nuestros alumnos? ¿Leen en papel o en pantalla? ¿Cómo lo hacen quienes estudian solos? ¿Y los que estudian en compañía de algún colega? ¿Conversan sobre los contenidos de la propuesta? ¿Circula el material de lectura en los ámbitos de trabajo? ¿Toman notas sobre lo que leen? ¿Qué tipo de escrituras esperamos en las evaluaciones de nuestros alumnos? ¿Nos interesa atender a cuestiones de estilo o a los vínculos entre la escritura y la identidad docente? ¿Qué consideramos un género académico en este posgrado? ¿Qué lugar le otorgamos a la propia experiencia pedagógica de nuestros estudiantes? ¿Cuáles son las huellas que deja nuestra intervención sobre sus escrituras? ¿Cómo consideran los pedidos de reescritura, como versiones o borradores en el marco de un proceso de escritura o como un ataque a la autoridad docente?

Estas preocupaciones nos llevaron a sistematizar información que ofrecieron los estudiantes-docentes a lo largo de estos años en diversas instancias del posgrado y, además, a generar un cuestionario, en una de las cohortes del año 2010, que nos permitiera obtener algunos indicios para seguir pensando estas prácticas de lectura y escritura. Les hemos solicitado reflexionar sobre sus lecturas de las clases y bibliografía y sus escrituras en los foros de debate, los correos del campus, el café (espacio de charla entre pares), las conversaciones para preparar la evaluación, su escritura de los textos propuestos en las evaluaciones y en las situaciones de estudio a partir de las siguientes preguntas:

1- *Sobre el estudio: ¿cómo organizaste el estudio de las clases y bibliografía? ¿Empleaste alguna estrategia? ¿Es tu estrategia habitual para estudiar o la modificaste en este caso frente a la virtualidad de la propuesta?*

2- *Sobre la lectura: ¿cómo organizaste la lectura del material (clases y bibliografía)? ¿Cómo la de foros y conversaciones? ¿Cómo las del café y las carteleras de anuncios? ¿Empleaste alguna estrategia común en todos los casos o diferenciaste la estrategia según cada caso? ¿Utilizaste estrategias conocidas o te descubriste en nuevas prácticas de lectura?*

3- *Sobre la escritura: ¿cómo organizaste la producción del texto para la evaluación? ¿Recuperaste anotaciones realizadas en el momento del estudio? ¿Trabajaste a partir de borradores o escribiste en un solo momento el texto?*

¿Qué aspectos de algunos de los puntos anteriores cambiarías para mejorar las estrategias de estudio/ lectura/ escritura, después de esta primera experiencia?

Pensar alrededor de las lecturas y escrituras de nuestros estudiantes-docentes nos ha demandado revisar sus historias, historia de lectores y escritores, considerando que en el trabajo docente la lectura y la escritura no son sólo saberes a transmitir sino saberes para desarrollarse en el mundo laboral que configuran su identidad profesional.

¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura de los docentes?

La cultura escolar ha dejado marcas en maestros y profesores para construirse como lectores y escritores. Entre las prácticas más comunes en la escuela primaria y secundaria, los estudiantes mencionan redacciones, dictados, fichajes, monografías, toma de apuntes. Sus biografías escolares suelen revelar una esterilización de las prácticas de lectura y escritura en la escuela, basada en la obligatoriedad, la no libertad de elección y la disección de textos:

Varias respuestas (de las maestras entrevistadas) apuntaron que la escuela tendría un papel negativo en la formación del lector: imposición de lecturas, pruebas, datos, argumentaciones, resúmenes, fichajes, síntesis, la lectura reducida a materia, el contenido escolar. Paralelamente, la escritura en la escuela es acompañada por la vergüenza, por el texto ridiculizado, arrojado a la basura (Kramer, S, 1998).

Ahora, ¿cuáles son las lecturas y escrituras vividas por los maestros en su trabajo en la escuela?

La escuela y las condiciones materiales del trabajo docente generan usos particulares de la lengua escrita. Como punto de partida cabe considerar que las relaciones pedagógicas en el contexto escolar se producen a través de la oralidad.

Los saberes sobre la enseñanza circulan, se producen y recrean fundamentalmente a través del intercambio oral entre docentes y estudiantes.

La acción y los saberes de la práctica docente determinan sus formas de leer. Los libros no suelen acumularse, circulan entre pares. Los libros de texto junto con las revistas y los instrumentos didácticos constituyen los principales objetos y se difunden entre colegas como referencias vinculadas al contenido, para su uso en la enseñanza, esto es, como cajas de herramientas para el aula (Chartier, por Brito y Gaspar, 2010). También la ausencia de referencias bibliográficas de las lecturas es un hecho aceptado.

El “dar clases” se valora como la tarea principal del trabajo docente y entonces, diversas escrituras propias de la tarea de enseñanza como la escritura en el pizarrón, en una cartelera, en los cuadernos y carpetas, en los boletines y planillas no son consideradas como tales, están invisibilizadas.

En distintos contextos históricos, los discursos pedagógicos han configurado maneras de leer y de escribir de los docentes (Brito, 2003). En diferentes circunstancias, los discursos oficiales, científicos y pedagógicos han dado lugar a la configuración de distintos perfiles docentes y sus consecuentes maneras de leer y de escribir para enseñar. En particular, la regulación de la actividad docente a partir de las transformaciones curriculares de la década de 1960 y 1970 instaló la planificación didáctica como práctica de escritura cuasi exclusiva entre maestros y profesores, con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático. Correcciones, instructivos, actas, notas a padres, planificaciones, planillas, declaraciones juradas, informes formaron y forman parte de ese conjunto de prácticas frecuentes de escritura adjetivadas por los docentes como “frías”, “administrativas” que en variadas ocasiones recurren a la copia (Rockwell, E., 1992). Este proceso inmovilizó, ritualizó y devaluó las escrituras docentes, ubicando la reflexión sobre la propia tarea en un segundo plano.

En los últimos años, fue ganando espacio, en la formación y capacitación docente, la narrativa de experiencias escolares en las que, mediante la escritura, se intentan convertir las prácticas en objeto de problematización.

Es necesario reparar, también, que la escuela no es el único espacio en que maestros y profesores escriben. Otras escrituras plasmadas en diarios personales, canciones, poemas, tarjetas, frases, cartas, e-mails y blogs son prácticas que si bien responden a inquietudes muy variadas, tienen en común la expresión de lo propio, lo íntimo, lo emotivo.

Así lo expresan los comentarios de dos estudiantes- docentes que se refieren a la escritura como un espacio íntimo y social a la vez. Uno referido a la escritura manuscrita de cartas, el otro a la escritura en un blog.

Sentarme a escribir palabra por palabra, teniendo en cuenta cada trazo para que el otro entienda, adornando mayúsculas para que la carta sea casi un regalo artístico para el destinatario, alejándome un poco de la frialdad de las letras del procesador de textos. Me encanta pensar en la alegría al recibir una carta inesperada, a veces hasta con estampillas y no sólo con el timbre postal de una máquina

Re: Relato de una experiencia personal con la escritura

de Victoria Zanón - martes, 15 de febrero de 2011, 11:55

Escribo un blog. Quizás por eso no me sumé a la experiencia de crear un blog en este curso. Porque el blog es para mí un remedo de ese cuaderno perfumado que tenía de niña, donde volcaba mis desventuras de preadolescente con tinta rosa y melodrama. El blog tiene lo personal, lo privado, pero con cierto anonimato que te deja tenerlo ahí, a la vista de todo el mundo. Es una carta dirigida a no sé quién, pero sobre todo a mí misma.

Escribir por escucharse. Descentrar el habla. El habla propia.

Provocar placer (quizás hasta con cierto exhibicionismo).

Producir una diferencia. O tratar. O ensayar la diferencia, probar ser como ese escritor que leemos por las noches y expresar de esa manera, o de la propia, o como el blog de al lado. Y esperar que haya un reconocimiento. Esperar que aquel que lee tu blog comente, opine. Aceptar que es así: el medio es flexible, el medio permite que haya Otro. Y te permite interactuar sobre lo íntimo. Incluso, puedes ser tu propio Otro.

Así escribo mi blog. Tratando de entretenerme, y de entretener a mis amigos que leen y a los ocasionales que también. Jugando a exponerse escondiendo la mano. Un poco verdad, mucha ficción... jugar en ese mundo alternativo donde todo sale un poco mejor que en este... o un poco peor, que el melodrama no quedó en la preadolescencia.

Mientras tanto, quienes nos preguntamos y evaluamos las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes-docentes pertenecemos al ámbito académico. Otros sentidos y estilos de escritura propios de este campo contrastan con las prácticas docentes mencionadas. En el mundo académico leer y escribir constituyen una parte central de la jornada laboral, se frecuentan las librerías, las bibliotecas personales concentran numerosas cantidades de libros, es preciso apropiarse de la ficha bibliográfica de éstos. Comprender entonces las diferencias en las formas de leer y escribir de docentes y académicos ha resultado el desafío crucial, por un lado, para responder los interrogantes que presentamos más arriba y, por otro, para atender a las formas de las devoluciones escritas de las producciones de los estudiantes-docentes que generamos.

La propuesta

Nuestra propuesta de educación virtual se desarrolla en la plataforma Moodle, seleccionada justamente por sus potencialidades para el impulso de la interacción social, un contexto en el que se despliega la experiencia de aprendizaje y al lenguaje como mediador entre docentes y estudiantes.

El campus virtual en tanto recurso tecnológico se fusiona con los ejes de la propuesta académica en un producto singular con estrategias de trabajo e intervención propias que evidencian la relación estrecha entre las herramientas tecnológicas con el modelo educativo y los objetivos de la propuesta. Las clases presentan una multiplicidad de recursos hipertextuales. Los *pops* son útiles para

facilitar la lectura sin necesidad de “abandonar” el texto para obtener la información necesaria. Las *profundizaciones* definen, amplían o recuerdan conceptos o referencias de autores. Los *links* llevan al lector a otro sitio. Los *recursos multimedia* (animaciones, imágenes, sonido y videos) se articulan con los desarrollos conceptuales de las diferentes clases. Las clases se complementan con otros materiales como son la bibliografía básica compuesta por artículos digitalizados y el Glosario de Ciencias Sociales, Biografías, Conceptos Ampliatorios que presentan información para ampliar los contenidos de las clases. Por otra parte, una serie de “Itinerarios de lectura” y de “Itinerarios fílmicos” constituyen recorridos de consulta para profundizar los temas abordados y realizar otras experiencias de lectura más allá de las que se ofrecen en el Campus Virtual.

Las vías de comunicación son múltiples y no se limitan a la interlocución entre estudiantes y tutores sino que incorporan al equipo de conducción y a la asistencia de la propuesta que permanecen disponibles para atender cuestiones académicas, técnicas y administrativas. También se promueve la interacción de los propios estudiantes entre sí ya sea por correo, en los foros y en el Café, un espacio exclusivo de estudiantes.

Un conjunto de actividades expresan la producción de los estudiantes: foros de discusión, taller de producción pedagógica, taller de blog, redacción de trabajos, creación de imágenes.

Como en cualquier propuesta de enseñanza, los supuestos pedagógicos inciden en las lecturas y escrituras que se le propongan a los estudiantes. En nuestro caso, la evaluación, lejos de considerarse una instancia definitiva, es concebida como un momento en que se aceleran los aprendizajes. ¿Cuáles son los aprendizajes que nos proponemos generar? Nos planteamos que los estudiantes-docentes recorten un tema o un problema, hablen de lo propio, de sus preocupaciones y que sus saberes empíricos sean interpelados por las diversas lecturas ofrecidas y que escriban en relación con un saber. Así, en la evaluación final les proponemos escribir un artículo o el análisis de una experiencia pedagógica para publicar en una revista académica o profesional. De esta forma buscamos puedan desarrollar otras escrituras docentes a las usuales de lo cotidiano escolar, con otros propósitos, otros destinatarios, sin pretender que escriban un texto académico. Buscamos recuperar y resignificar un trayecto de la historia de la educación en la que los maestros escribían, publicaban y de esa forma se formaban (Diker, G., 2006).

Acompañar a los estudiantes-docentes en esta tarea propuesta, nos implicaba conocer con más profundidad sus prácticas de lectura y escritura en este nuevo contexto de estudio virtual.

Prácticas híbridas: entre lo impreso y lo virtual

A partir de la encuesta a los alumnos, nos formulamos nuevas preguntas. ¿Se emplean estrategias conocidas o se descubren e implementan nuevas estrategias en las prácticas de lectura, escritura y estudio? ¿Qué nuevas operaciones requieren esas nuevas prácticas de lectura, escritura y estudio, respecto a las conocidas en los encuentros cara a cara? ¿Qué efectos tienen estas operaciones en las formas de lectura, escritura y estudio y en las prácticas docentes de los estudiantes del Diploma?

Aprender mediados por la tecnología es una experiencia que para la mayoría de nuestros cursantes es ajena. A tal punto que un estudiante la define como “*bautismo virtual*”. Por tanto, elegir un posgrado virtual que requiere una prudente pero sostenida participación no deja de ser un desafío tanto para los estudiantes como para el equipo de profesores, quienes no podemos descuidar el hecho de que gran parte de los participantes no tienen experiencia previa en cursos virtuales y que, según expresan en distintos momentos del proceso en que son consultados, tienen escasos conocimientos informáticos. En cada cohorte se conforman grupos heterogéneos de estudiantes en relación con los saberes tecnológicos, la etapa generacional que atraviesan, los tiempos de la profesión.

En torno a la lectura, la primera nota a destacar es la relación que establecen los estudiantes docentes con respecto a aprender con gusto, “saboreando lo que se lee”. Leer textos actualizados en temáticas que les interesa connota disfrute, aún cuando algunos de esos textos pertenezcan a un campo de referencia poco conocido (Ciencias, Sociología, Arte, etcétera).

Entendemos que ésta es una de las causas por las que muchos insisten en organizar mejor los tiempos para no “leer de corrido” o establecen un orden de prioridad de lecturas en el que incluyen las optativas sugeridas en los itinerarios.

Vinculado a la escasez de tiempo y a la tensión para compatibilizar las ocupaciones adultas con el estudio, la segunda nota se refiere al énfasis en la planificación de los tiempos de lectura y al uso de técnicas de estudio como pasos necesarios para el estudio. Las técnicas de estudio tradicionalmente aprendidas en la formación inicial (subrayado, resumen, nota al margen) son aplicadas de la misma manera en todos los textos. Esa forma de lectura demanda un tiempo del que, habitualmente, no disponen. Por ello, permanentemente, buscan replanificar el tiempo de lectura. Recién cuando se desorganiza esa planificación a lo largo de la cursada, algunos realizan cambios en la forma de lectura movilizados por la optimización de tiempos. Nos referiremos a esos cambios un poco más adelante.

Una práctica extendida entre los alumnos es la impresión para su lectura de los textos e hipertextos. Los motivos son variados, en general la falta de hábito de leer en pantalla, la necesidad de transportar los textos para leerlos cuando se tiene posibilidad sin depender de la computadora o simplemente por la costumbre de leer sobre impreso aún cuando implique no aprovechar la información de los enlaces que ofrece un hipertexto. Al subrayado y notas marginales en los textos acompaña, en todos los casos, la toma de notas en un cuaderno que son recuperadas en las instancias de evaluación.

Una tercera nota consiste en la lectura orientada a la comprensión de la propia práctica. Se lee para comprender las situaciones escolares de las que se participa, a veces, se encuentran respuestas a preguntas que inquietan y otras tantas, se elaboran preguntas donde anteriormente no había cuestionamientos.

Sobre el material impreso, a medida que iba leyendo, subrayaba las ideas que consideraba relevantes, conceptos, palabras, autores que me pudieran llevar a establecer conexiones entre temas, clases y que a su vez me permitió ver el enfoque de los distintos autores sobre un mismo tema. Realicé anotaciones al margen, coloqué asteriscos, signos matemáticos, guiones, paréntesis en los conceptos o ideas que se relacionaban, en el caso de la relación desde el punto de vista de varios autores

colocaba una flecha. Siempre a las anotaciones que hacía en el margen le colocaba la expresión “como en mi escuela”, “como en el insti” y Enrique Urien, nombre del pueblo donde trabajo cuando esas ideas o expresiones estaban relacionadas con mi práctica docente y si alguna situación de las mencionada en las clases y/o bibliografía sugerida se practicaba en las instituciones le colocaba al margen “igual que en...” (Elena Grinzuk)

A diferencia de la lectura, la escritura se percibe como un espacio de mayor inseguridad. Los estudiantes priorizan las prácticas de escrituras obligatorias que se establecen en la propuesta académica, como son las evaluaciones. Podríamos decir que la escritura en el espacio virtual está regulada por la evaluación.

Los foros y conversaciones fueron de vital importancia al momento de conectar lo leído con la Práctica. Allí fue que noté cómo lo leído se volvía ‘un cristal por el que mirar’ los hechos ‘naturalizados’ por la cotidianeidad. De todos modos, sentí que faltó más participación en esos espacios. Son más ricos que lo que parece. (Adriana Jofre)

La propuesta de escritura de los foros y las evaluaciones se orienta a la reflexión sobre las propias prácticas. Los estudiantes indican que ese objetivo de escritura implica una serie de borradores necesarios para desplegar el pensamiento. Cuestión que es muy valorada pero, a la vez, genera cierta inseguridad al tramar un texto sostenido en la propia voz y en diálogo con los aportes del posgrado. Desde el punto de vista de los profesores-tutores, en este aspecto es donde generalmente se concentra el trabajo de acompañamiento. Los textos producidos por los estudiantes suelen requerir orientaciones en torno a mejorar la articulación entre las propias reflexiones y las voces de los autores, superando por ejemplo la copia o el excesivo citado, la preponderancia de la descripción por sobre el análisis.

Para la preparación de los escritos, efectivamente recuperé las anotaciones hechas en las lecturas anteriores. También recorrí el foro uno y el de conversaciones sobre la evaluación. Me pareció sumamente importante el tiempo brindado entre la consigna y la fecha de entrega, así como también el espacio para ir conversando sobre la evaluación. Lamento no haberlo podido utilizar más. Estos dos factores, sumados a la observación anterior, dieron lugar a un sinfín de borradores. Claro que de ellos han quedado pocos, ya que utilizo mucho la computadora para escribir, porque permite borrar, agregar, rehacer, de un modo más sencillo y ágil, sin tantos “tachones” y hojas “encestadas”. De este proceso de escritura destaco: -la comprensión de los conceptos incluidos en los bloques: al tener que usar estos conceptos para explicar situaciones escolares (y no sólo para describir, como señala G.Canclini) y, además, hacerlo a través de la escritura, que no es lo mismo que hablando, me ayudó a ir precisando los conceptos... (Ma. Eva Alamo)

Aunque con menor participación, también los estudiantes escriben en espacios no obligatorios. En relación con la escritura en los foros, el café y el correo reconocemos dos formas de escribir:

- la escritura espontánea, luego de la lectura del comentario o correo se escribe inmediatamente. Es la forma menos frecuente.

- tomarse tiempo para aclararse a sí mismo qué se comunicará y cómo a través de la escritura. De los comentarios de los estudiantes se desprende una lectura diferida de estos espacios de comunicación más espontánea.

Participé en los foros obligatorios, no en el taller de blog ni en el café. Tengo pensado dedicarme en las vacaciones a trabajar sobre el blog. Fui guardando cada uno de los aportes de los compañeros en un archivo separado, porque no tenía tiempo de leerlos a todos en el momento (Lorena Robles)

En este sentido, entendemos que existe una tendencia a leer y a escribir del mismo modo textos que requieren modos de lectura y escritura diferenciados.

Podríamos decir que durante el cursado del Posgrado se hibridan algunas prácticas de lectura y escritura, dando lugar a modificaciones sutiles pero profundas de las formas escolares aprendidas en la trayectoria escolar.

Entre los cambios más notorios que se produjeron, los más frecuentes son la **lectura en pantalla** y el **uso de resaltado** del procesador de textos.

Para algunos, la lectura asidua de foros, conversaciones y correos fue considerada como una “nueva práctica de lectura informática”. Una estrategia muy bien aprovechada, en esos casos, fue el **uso de opciones** que indican a través del correo personal la actualización de contenidos en el **campus**.

En el campus virtual tildé la opción que envía copias de mensajes a mi correo personal, de esta manera, cada vez que alguien escribía en el correo, o en un foro, o se publicaba la cartelera anunciando la disponibilidad de la clase yo me enteraba casi instantáneamente. (Irina Solovey)

Entre las prácticas híbridas podemos mencionar:

- el armado de resúmenes cortando y pegando fragmentos de textos que luego son impresos para leer simultáneamente a los hipertextos.

Luego de bajar las clases y hacer una lectura rápida de títulos, autores, recorridos sugeridos por el profesor, procedía a seleccionar párrafos para organizar un resumen que finalmente imprimía. Solo en la forma de elaborar el resumen ya que al igual que en los libros o apuntes subrayo en la primera lectura. De igual manera para la elaboración de la evaluación he necesitado mantener abiertos los textos en mi máquina y los resúmenes a mano. (Miriam Gomez)

- la organización de la información en la propia pc., ganando a la acumulación de lo impreso como única forma de almacenar los textos a estudiar.

Una nueva práctica es que clasifiqué toda la información de FLACSO en una carpeta en el correo electrónico. Antes solo tenía en el disco rígido la información. Allí armé carpetas por cada bloque y luego por cada clase con la bibliografía y los itinerarios de lectura. Al mismo tiempo, en octubre habilité una carpeta para el tema evaluación que

fui armando, una documentación estrictamente para el tema elegido o que me podía servir para pensar, reflexionar y luego utilizar en algún momento. (Silvia Mieva)

Para continuar pensando

Una mirada a nuestro entorno revela que la cultura de lo impreso ha impregnado la totalidad de las prácticas culturales (Chartier, R. 1999). Su valor social es innegable y eso conlleva para nosotros, alfabetizados en una cultura textual, una gran responsabilidad en la transmisión de las prácticas de lectura y escritura en relación con los cambios culturales actuales en los que las nuevas tecnologías tienen un fuerte protagonismo. La propuesta de Posgrado comentada intenta avanzar en esa dirección reparando, además, en la contextualización de las prácticas de lectura y escritura de acuerdo al efecto de “doble mediación”: el trabajo con estudiantes adultos que a su vez son docentes de otros estudiantes niños, jóvenes o adultos.

Desde esta perspectiva y considerando los resultados de la encuesta creemos que las prácticas de la lectura y la escritura en la formación superior requieren atender a tres puntos centrales:

- El interés y el gusto de los docentes por la lectura profesional predominando una forma de lectura orientada a la práctica. Es por eso, que la escritura centrada en la reflexión sobre las propias prácticas, si bien es vista como una tarea compleja, con el acompañamiento adecuado, se convierte en una oportunidad de aprender a escribir el propio pensamiento y continuar, luego, la experiencia escribiendo profesionalmente en otros ámbitos. Los resultados son escrituras en las que el análisis teórico se conjuga con la pasión por la tarea docente y los temas que preocupan, acortando, de este modo, cierta distancia entre escrituras administrativas y escrituras emotivas.
- Inicialmente se percibe una reproducción de formas escolares de lectura y escritura en el estudio virtual basadas en la cultura de lo impreso. Por ejemplo, el uso de técnicas aplicadas por igual a todos los textos, impresos y multimediales. Paulatinamente en interacción con las herramientas del campus, con los saberes que transmite la propuesta y el intercambio tutorial, los estudiantes se van convirtiendo en actores multimodales que combinan materiales diversos (Canclini, N. 2007).
- Los nuevos soportes modifican las prácticas de lectura y escritura, sus sentidos y sus hechuras. Con variados matices se realizan cambios en las prácticas de lectura y escritura, a partir de combinar elementos de las formas aprendidas en la trayectoria escolar con elementos que ofrece la propuesta virtual. Estas nuevas prácticas suelen ser transmitidas a sus propios alumnos.

Por último, desatacamos la importancia en la formación superior de pensar la propia relación con la lectura y la escritura. Como dice Angela Pradelli a partir de un poema de John Berger: “Alumnos y profesores trabajamos para desamordazar la lengua y rescatarla de la soledad en la que nida, recuperarla de la mudez que habita en cada boca”.

Cuando proponemos pensar la relación personal con la lectura y la escritura, abrimos un espacio de libertad y de expresión, de reflexión y construcción de la propia identidad docente.

Bibliografía:

- Brito, A. (2003) “Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Revista Propuesta Educativa*. Nro. 26.
- Brito, A. y Gaspar, M. (2010) “Leer y escribir la enseñanza” en Brito, A. (coord.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Flacso-HomoSapiens.
- Canclini N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diker, G. (2006) “Los laberintos de la palabra escrita de los maestros” en Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Kramer, S. (1998) “Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación”, en *Revista Propuesta Educativa*. Nº 19. Argentina: FLACSO.
- Pradelli, A. (2011) *Búsquedas del lenguaje. Experiencias de transmisión en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1992) “Los usos magisteriales de la lengua escrita”, en *Nueva Antropología*. Vol. XII, Nro. 42. México.

POESÍA Y ENSAYO: LA TRANSPOSICIÓN COMO EJERCICIO CRÍTICO

Cecilia Eraso, Mauro Lo Coco

Universidad de Buenos Aires

ceciliaeraso@gmail.com

amaurolococo@hotmail.com

Cierta representación de la ficción como “escapista”, es decir, como una modalidad del discurso ajena a las reverberaciones de la verdad porque no la busca deliberadamente y cierta idea de que debe desconfiarse de ella por esto mismo abunda en los imaginarios de alumnos ingresantes a la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UBA según surge de nuestra experiencia de trabajo en el marco del Taller de expresión I de dicha carrera. Esto fue especialmente visible y problemático cuando nos propusimos trabajar en el aula con la lectura de poemas dado que, como veremos, la poesía exhibe de manera insistente su carácter artificioso, su condición de literatura. La inclusión de este género resultó más problemático aún cuando la tarea fue que los poemas sirvieran como disparadores del “encontrar qué decir”, de la *inventio* que involucra la producción de textos argumentativos y, en nuestro caso particular, de ensayos. La vinculación explícita entre la poesía y la argumentación, modulación privilegiada del discurso de la verdad, resultaba una unión evidentemente conflictiva a la luz de las representaciones que pudimos relevar en nuestro trabajo en el aula.

Como corresponde a todo imaginario, estas representaciones de la ficción o de lo literario en general circulan en los discursos sociales y suelen contrastar en los alumnos, en cambio, con una figuración positiva del discurso periodístico y/o histórico como un discurso comprometido con la verdad. La literatura quedaría, entonces, del lado de la sospechosa ficción mientras que el discurso histórico, el científico y el periodístico lo harían del lado de la verdad.

El eje temático de nuestro programa de Taller de expresión I es el viaje. La elección tuvo que ver con que es una metáfora viva de nuestra cultura que ha movilizó y sigue movilizó innumerables relatos y reflexiones, es decir, abundante producción escrita. Este eje temático nos permite incluir la lectura de múltiples géneros (diarios, crónicas, relatos, ensayos, entrevistas) y nos sirve como disparador para la escritura de variados géneros en el marco del taller de escritura. En el segundo cuatrimestre solemos trabajar con el tipo textual argumentativo y en particular con el ensayo, género ecléctico que nos permite incluir otros tipos textuales (sobre todo la descripción y la narración como secuencias que se insertan en el discurso argumentativo) y sobre el cual solemos reflexionar bastante en lo que concierne a su carácter heterodoxo frente al discurso académico y científico en general y a la posibilidad de construir una mirada propia sobre los temas que nos ocupan.

La poesía y el ensayo, dice Adorno en “El ensayo como forma”, son hermanas. Si bien el ensayo no es arte, se emparenta más con él que con el modo científico de estructuración del pensamiento. Y en lo que más se aleja de la modalidad científica

de la argumentación es en que se atreve a pensar estéticamente lo estético, no teme la aparición expresiva en el pensar, no tiene “alergia” a las formas como meros accidentes mientras que sí la tiene el pensamiento cientificista (positivista). En términos de Maurice Merleau-Ponty podríamos pensar que la forma ensayística es *habla hablante*, del mismo modo que la poesía¹⁴⁴.

Max Bense (1947), por su parte, sostiene que el ensayo es “la forma de la categoría crítica de nuestro intelecto”, y, en tal sentido es un género que supone una instancia de atravesamiento experiencial, de elaboración intelectual de la experiencia. Dice Bense:

Hay un misterioso "Confinium" que se forma entre poesía y prosa, entre el estadio estético de la creación y el estadio ético de la tendencia, siempre permanece un poco cambiante en su modo de ser, pero abarca un conocido rango literario, porque a saber, el ensayo –expresión literaria intermedia de esta confinidad– radica entre la poesía y la prosa, entre la creación y la tendencia, entre el estadio estético y el ético.

La propuesta de trabajo de la cátedra consistente en la escritura de un ensayo se inscribe en una serie de actividades que pretenden desarrollar habilidades lógicas y pasionales, con el objetivo de desplegar el comportamiento literario de un problema, y así, aportar vías exploratorias tanto temáticas como formales. Es por ello que, en términos relativos, las actividades que comprenden a las primeras reuniones del cuatrimestre funcionan como una suerte de *inventio* aristotélica para la formulación del ensayo. Lo mismo ocurre, de alguna manera, con las actividades del primer cuatrimestre, especialmente en lo que respecta al dominio temático: la formulación de un texto narrativo –tarea que nos ocupa en la primera parte del año– cuya temática será la metáfora viva del viaje resulta un punto de partida desde el cual puede pensarse la problemática de un ensayo vinculado, por ejemplo, con *la otredad*. El asombro y la transformación en torno a lo diferente devienen dos núcleos temáticos que se trasponen genéricamente desde la forma narrativa a la forma argumentativa, a la vez que permiten brindar un soporte estructural para la intensidad dramática que Bense atribuye a la forma ensayística.

En esta secuencia curricular, los alumnos no atraviesan nunca una instancia de escritura genuinamente poética. Lo poético aparece en el aula, en ocasiones, como calificativo para una imprecisa noción de estilo o bien para definir el género de un texto producido en el taller que presenta dificultades en cuanto género. El ensayo se instala en ese misterioso *confinium* del que habla Bense, cercano a la poesía en el aspecto antes descripto, formalmente prosa, y además argumentativo.

La propuesta de trabajar con poemas en la etapa de la *inventio*, entonces, permite no solamente recuperar la dimensión pasional del ensayo que se escribirá sino

¹⁴⁴ Merleau-Ponty realiza una distinción entre habla hablada y habla hablante: la primera se refiere al uso de la palabra sedimentada, colectiva, general de uso cotidiano; la segunda refiere al uso de la palabra cotidiana para la producción de nuevos sentidos. Es la palabra poética por excelencia porque reinscribe el uso habitual de la palabra en una episteme distinta.

también aporta una interesante fuente de recursos literarios para “ver cómo se comporta un tema literariamente” (al decir de Bense), rasgo inherente a la prosa ensayística y herramienta fundamental para la etapa de la *dispositio* del género argumentativo cuya genealogía más estrechamente se liga con la poesía.

La consigna:

La propuesta se orientaba a desarrollar la capacidad de transposición del discurso poético a la prosa ensayística, y se integraba a ejercicios similares con otras producciones artísticas. La secuencia de actividades es la siguiente:

- Lectura de una serie de poemas atravesados por la temática del viaje, ya sea de manera literal o metafórica. Se seleccionaron para este fin: “Un argentino de vuelta”, poema de César Fernández Moreno incluido en *Argentino hasta la muerte*; “Israel”, un fragmento de *Poesía en forma de rosa*, de Pier Paolo Pasolini; los poemas de la serie “París intramuros” incluidos en el libro del mismo nombre de Julieta Lerman, el poema “Spitfire” de Paco Urondo y el poema “Los mares del sur” de Cesare Pavese.

- A su vez, esta suerte de corpus debía ser indagado a partir de ciertas directrices:

- Identificar en los textos alusiones directas o indirectas al viaje. Evaluar el carácter axiomático de esas oraciones.
- Reconocer los tropos a través de los cuales se realizan estas referencias.
- Rastrear tópicos recurrentes de la literatura de este tipo: exilio, descubrimiento, diferencia, transformación, readaptación.

La experiencia de lectura, orientada de esta manera, fue realizada en el seno de subgrupos formados por entre 4 y 5 estudiantes que luego compartieron sus experiencias grupales oralmente con el curso en general. El corpus de esta ponencia se hace, en parte, de lo expresado por los alumnos en esta instancia.

- A partir de las notas tomadas durante la lectura y la puesta en común realizada en el aula, se les propuso a los alumnos que reconstruyeran posibles tesis sobre el concepto de viaje que pudieran desprender de los poemas en general o de alguno de sus recursos.

- La esquematización de las tesis subyacentes a las alusiones al viaje se utilizó como pre-texto para la producción de proposiciones asertivas acerca del viaje que

incluyeran una comparación, una metáfora o, eventualmente, alguna figura retórica. Esta actividad y la anterior se realizaron de manera grupal.

- Se planteó a los alumnos que eligieran la tesis que más les interesara y elaboraran, de manera individual, un listado de argumentos que sustentaran y contradijeran esa afirmación.

- Una vez realizado el listado, se propuso la escritura de un ensayo que integrara tanto el listado como la proposición figurada, que debería desplegarse a lo largo del texto como eje poético-reflexivo.

Con respecto a los resultados de esta actividad nos parece conveniente organizar en partes la narración de las principales instancias atravesadas a lo largo de la consigna con el fin de reconstruir a partir de ellas posibles huellas de discursos sociales que atraviesan la representación que los alumnos tienen de la poesía. Los episodios corresponden a los momentos que, a nuestro juicio, resultaron más significativos por hacer visibles expresiones cuyo origen discursivo podemos rastrear.

Primera escena: la recepción de la propuesta

Nos parece relevante señalar algunas observaciones sobre el modo en que los alumnos reaccionaron al proponérseles la consigna de la lectura crítica de los poemas. En principio en las dos aulas donde se realizó la experiencia se produjo un murmullo si se quiere diferente al habitual cuando se emprende cualquier otra tarea. En ambas comisiones se escuchó la frase “uh, poesía”, frase que nos permitió a los coordinadores indagar el por qué de esa expresión. Las respuestas que se escucharon fueron: “me hace acordar al colegio” “pensé que no iba a ver más esto”, “no nos vas a hacer escribir poesía, ¿no?” “¿qué vamos a hacer con esto?” y “¿y si no se entiende?”

Entendemos estas citas más como tópicos que como testimonios puesto que las escenas posteriores circulan en torno a estas inquietudes. De este episodio nos interesa mencionar solamente que se produjo una resistencia mayor a la observada con todas las consignas anteriores. De las cinco menciones citadas la única que se había producido en las demás actividades era la pregunta acerca de qué haríamos con la consigna. Sobre esta cuestión hemos hablado en otras ponencias cuando nos referimos a la influencia del discurso de la utilidad en el aprendizaje de la escritura.

Segunda escena: la puesta en común

Llamados a intervenir y compartir con el resto del curso las impresiones de lectura guiadas por la propuesta, los alumnos manifestaron cierta dificultad para abordar inicialmente la exposición de sus subrayados y marcas. Atribuimos esto a una

pregunta inicial de los docentes –efectuada con una mera intención fática- sobre si habían disfrutado la lectura. Los alumnos tardaron en responder a esa consigna no pautada con anterioridad. Finalmente aparecieron las primeras impresiones más bien del orden del gusto. Entre ellas podemos señalar: “sí, no es malo el de Paco Urondo”, “el del viejo en la montaña, mucho no tiene que ver con el viaje” –en alusión al de Pavese-, “¿lo de Pasolini es poesía?”, “me gustaron los de Julieta Lerman porque hablan de amor”, “se parecían a unos de un uruguayo que leímos en el colegio”, “el largo es aburridísimo”, “hay partes que no sé si entendí” y “después los vas a explicar ¿no?”

Recuperamos de estos momentos dos cuestiones principales: por un lado, la que expresan las dos últimas intervenciones y que se relacionan con la idea de que la textualidad es un sistema unívoco de significación. De ahí la requisitoria al coordinador de aportar la “interpretación correcta” del poema. Por otra parte, las intervenciones mencionadas así como otras que resultaron facilitadoras permitieron tematizar la experiencia que los alumnos poseían respecto de la poesía: en este sentido resultó significativo el aporte de algunos alumnos más experimentados que no intervinieron hasta que el debate no se desarrolló. Estos refirieron, por decirlo de alguna manera, ciertas claves de lectura. De ellas pudimos recuperar dos: la importancia del surrealismo –un alumno dijo textualmente “hay que entenderlo al surrealismo, mucho no importa el sentido”- y cierta ética del poesía. Esta última puede ser ilustrada en la frase de una alumna: “es que la poesía es para sentir, no para entender”.

Tercera escena: sobre la formulación de las tesis

En esta instancia del trabajo se produjeron dos situaciones problemáticas igualmente relevantes para nuestra reflexión. Por una parte los alumnos presentaron especial dificultad en reconocer tesis sobre el viaje en los poemas. Registramos intervenciones como las que siguen: “no es que plantee algo, hace una metáfora”; “pero en el poema no se demuestra nada, son como una historia ¿vos decís la moraleja?” “El único que tiene algo que dice es el de Argentino hasta la muerte”. En relación con intervenciones semejantes procuramos trabajar en la definición y clasificación de los distintos tipos de tesis. Efectivamente la dificultad de los alumnos estribaba en poder concebir la metáfora como un procedimiento lícito de definición y argumentación. “Pero eso no es una tesis, es una comparación” advirtió un alumno. Ante esto se manifestó grupalmente la necesidad de comprender el carácter argumentativo de lo poético: detrás de toda comparación existe una mirada y una forma de entender el objeto. Podemos rastrear en esta dificultad la representación que los alumnos poseen del discurso ficcional y su relación con los discursos de la veridicción. Frases como “Bueno, sí, está argumentando pero no con cosas reales” o “pero es una tesis que no se puede contrastar” o “no admite discusión” revelan que para los alumnos lo ficcional no tiene ninguna posibilidad de referencia ni transformación en la esfera de la verdad.

Cuarta escena: la escritura del ensayo

Al momento de la instancia final de la consigna, las intervenciones de los alumnos resultaron más elocuentes en relación con las que presumimos sus condiciones de producción. Para reformular el ensayo, se recibieron múltiples consultas, principalmente referidas a la estructura, las formas de validación de la tesis del texto que se escribiría y la posibilidad de utilizar recursos de la ficción.

En referencia a la primera cuestión, preguntas como “¿empiezo poniendo la tesis y después la justifico?” “¿tengo que citar la tesis como epígrafe?” o “¿pero no hay un libro de teoría del ensayo tipo más como un manual?” aparecieron bajo la tópica de la estructura. En esta dirección, la variedad de los ejemplos de ensayo en el módulo de trabajo de la materia también generaba perturbación. Entendemos que muy posiblemente aquí esté operando cierto modelo escolar de procedimiento para la escritura: la lectura de un texto modelo y su imitación.

En segundo término, se hicieron presentes cuestionamientos de la relación entre el ensayo y la veridicción “¿de dónde saco argumentos que no sean ideas mías?”, “¿puedo usar datos de la realidad, estudios científicos, algo del diario?”, “¿vale empezar con una noticia de ejemplo?”. Testimonios como estos orientan nuestro análisis hacia problematizar la relación que los alumnos de Ciencias de la Comunicación poseen con los géneros veridictionales y científicos.

Por último, los alumnos manifestaron dificultades para ponderar en igual valor recursos de la ficción, como algunos testimonios anteriores lo ilustran, con los de otros tipos textuales. Así, se escucharon comentarios como estos: “el relato que pondría en el medio lo inventé, ¿se puede?”, “si yo me imagino en qué pensaba Fernández Moreno cuando escribió esto, puedo ponerlo, ¿no?” o bien “aunque sea un dato posta tengo que poner”. Estas frases son solo algunas de las muchas que ilustraron cierta incomodidad por parte de los grupos para confiar en los elementos de la ficción como legítimos procedimientos argumentativos. En la misma sintonía, resultó significativa también la dificultad para tomar distancia de la posición a favor de la cual se argumentaba. Por ello, muchos estudiantes advertían al docente que no coincidían con la tesis y los argumentos que se habían visto forzados a plasmar.

Conclusión

Tanto las intervenciones como los textos realizados por los alumnos pueden ser entendidas como una superficie discursiva en la que podemos detectar huellas de experiencias de lecto-escritura, principalmente vinculadas con la Enseñanza Media, que funcionan como sus condiciones de producción. Nuestro análisis confiere mayor relevancia a las intervenciones en clase que a los ensayos, puesto que la elaboración de éstos está también afectada por variables que no podemos observar en *in situ*.

Considerando los discursos que operan con mayor fuerza en la representación que los alumnos poseen de la poesía, hemos considerado dos fuentes principales. Por una parte, nuestra experiencia como docentes de nivel medio y conocimiento de la currícula de esta instancia. Ella nos permite entender por qué, en muchos casos, los

géneros poéticos se vinculan habitualmente con cierta idea de romanticismo o algunos lugares comunes de la sensibilidad. En algunos casos, el surrealismo parece haber hecho su aparición para romper y sorprender a este lugar común en la trayectoria estudiantil de algunos alumnos, ya sea desde el interior de la institución educativa, o muchas veces de la mano de la música (los alumnos facilitadores de la valoración positiva de la poesía mencionaron en muchos casos la influencia de ella en el rock).

Asimismo, encontramos otra fuente para considerar la representación estudiantil sobre la poesía y su relación con discursos sociales que moldean la subjetividad de los jóvenes que ingresan a la universidad. Se trata de ciertos contenidos de la enseñanza media y que se revelaron en el primer ejercicio de nuestra materia. Este consiste, en líneas generales, en la realización de un perfil de la trayectoria del alumno como lector y escritor. En esos perfiles se pueden observar las lecturas más influyentes a la hora de la elección de la carrera por parte de los alumnos. Allí es significativa la predominancia de géneros veridictionales, especialmente periodísticos, tales como la investigación periodística o la nota de opinión, entre otros. De ellos suele destacarse la idea de compromiso y transformación de lo real. En el otro extremo, es recurrente la referencia a que la lectura de ficción le ha permitido al alumno “imaginar mundos posibles”, “evadirse”, “soñar”, entre las expresiones más significativas.

En relación con estas huellas, son bastante evidentes en esta representación los ecos de la noción de “compromiso” sartreano según la cual el escritor es el intelectual cuya tarea consiste en concientizar acerca de las injusticias y ocultamientos de su época. En este sentido, se concibe a la escritura como praxis política directa capaz de dirigir acciones y despertar conciencias. En los alumnos, y en nuestro campo intelectual nacional, la figura de referencia central es Rodolfo Walsh: tal como él mismo lo explica en el Prólogo a *Operación Masacre* había sido el escritor “descomprometido” que más tarde eligió abandonar a la literatura (cierta literatura) en pos del compromiso con la causa de los fusilados que lo llevará a la investigación y al periodismo. Suele soslayarse, desde luego, que el propio Walsh, como ya lo han demostrado muchos trabajos críticos, toma de la literatura las herramientas para construir esa verdad. En este sentido, consideremos que la Enseñanza Media ha incorporado cada vez más la lectura obligatoria tanto de *Operación Masacre* como de la *Carta Abierta a la Junta Militar*.

En aquel planteo sartreano, la prosa era la llamada a la tarea del compromiso mientras que la poesía, por su peculiar vinculación con el lenguaje según la cual las palabras no son medios de expresión sino fines en sí mismas, no podía satisfacer aquel tipo de demandas (aunque Sartre no la considerara un género a despreciar si la descartaba a los fines pragmáticos del compromiso). De acuerdo con esta situación descrita no es difícil imaginar el lugar que la poesía ocupa en las representaciones de las que veníamos hablando, si ya la novela y el cuento mismos son sospechosos de exceso de *literaturidad*, a pesar de su estructuración narrativa compartida con géneros no ficcionales como la crónica y el discurso histórico y a pesar de los intentos de la narrativa moderna de reconstruir en su seno a las sociedades y sus contradicciones (realismo socialista, por ejemplo).

Es que la poesía, y fue el mismo Sartre quien lo dijo en “¿Qué es la literatura?” pone en evidencia como ningún otro género literario que ella es artificio, que es trabajo sobre el lenguaje, aun cuando aspire a trabajar sobre formas coloquiales o anecdóticas del mismo. En sus múltiples transgresiones formales, sintácticas y gráficas; en la construcción de alusiones y correspondencias, en el nombrar los objetos y la experiencia de manera figurada, la poesía exhibe constantemente su construcción artificiosa.

Sin embargo, y como vimos, esos recursos y mecanismos textuales que involucra un poema son pertinentes para la producción ensayística en la denominada *inventio* aristotélica y en el desarrollo de recursos estilísticos, especialmente en el trabajo con figuras retóricas que requiere sobre todo la *dispositio* del ensayo. Nuestra experiencia de trabajo puso en evidencia no sólo esas representaciones sino que, mediante su identificación, es posible rastrear las condiciones de producción de este imaginario y desarrollar estrategias de lectura y escritura que permitan transformarlo.

Bibliografía

Adorno, Theodor (1994) “El ensayo como forma” en *Notas sobre literatura*. Barcelona: Ariel.

Barthes, Roland (1990) “La antigua retórica” en *La aventura Semiológica*. Barcelona: Paidós.

Bense, Max (1947) “Über den Essay und seine Prosa”, (Traducción castellana de Marta Piña), en *Merkur*, I, Berlín. Disponible en Reale, Analía (ed.): *Ensayo*, Cuadernillo de trabajo de la cátedra Reale de Taller de expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA), p. 7.

Merleau-Ponty, Maurice (1988) *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Madrid: Nueva Visión.

Sartre, Jean Paul (1976) *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

Verón, Eliseo (1987) *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

POLÍTICAS DE CONTENCIÓN EN EL INGRESO AL NIVEL SUPERIOR EL APRENDIZAJE COMO INCLUSIÓN SOCIAL: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Gimena Lorenzi, Lautaro Ezequiel Pittier, Leticia Beatriz Rodríguez

SEUBE CBC – UBA

gimenalorenzi@gmail.com

lautaropittier@yahoo.com.ar

lbrodriguez@hotmail.com

La educación ha sido pensada por numerosos organismos como impulsora del crecimiento económico de un país, produciendo una sociedad más igualitaria y equitativa (DELFINO, 2004). Así, el acceso a la educación, se convierte en un mecanismo de inclusión social de las personas, en un derecho constitucional, pero también es un medio que habilita el ejercicio de derechos, en tanto el Estado garantice la libertad de pensamiento y las oportunidades para acceder al conocimiento. Argentina ha optado, históricamente, por garantizar la educación por medio de un educativo público, gratuito y de acceso irrestricto en todos los niveles. Si bien, la década de los '90 ha marcado un aumento de la oferta educativa privada, el sistema público, especialmente en el nivel superior, es el que tiene la matrícula más alta. Dicho sistema está financiado por el Estado.

Desde 1985 y a partir del nuevo estallido de la matrícula de inscripción suscitada luego del regreso de la democracia, la Universidad de Buenos Aires (UBA), creó al Ciclo Básico Común (CBC), como primer ciclo de todas las carreras. El mismo tiene como objetivo general “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática” (1985).

Actualmente la diversidad de situaciones de los estudiantes es un hecho concreto. En relación a ésta heterogeneidad encontramos varios campos críticos como el fracaso de la permanencia en el ámbito universitario, los altos índices de deserción, una gran cantidad de cambios de carrera durante el primer cuatrimestre, problemáticas socioeconómicas, vocacionales y metodológicas: dificultades en el aprendizaje, en la utilización de estrategias metacognitivas, en la comprensión, análisis y síntesis del contenido de los textos universitarios, en la expresión oral y escrita de sus pensamientos y opiniones, etc. (BELMES, 2008). Ante este contexto global, pero de singularidad particular en el caso del CBC de la UBA, creemos de vital importancia que la universidad se piense a sí misma, como parte de una política pública, para arribar a acciones tendientes a la inclusión más concreta. Repensando así los modos de acción posibles, las causas de deserción y permanencia en la educación superior, el sistema de ingreso, todas cuestiones que han sido sistemáticamente excluidas de la agenda pública. Creemos necesario trabajar para la instalación de dicho debate en el ámbito académico y político.

Es por ello que hemos tomado como caso, los ingresantes que participan de políticas de contención, sostén y acompañamiento, teniendo en cuenta que los sujetos aprenden en relación con otros y que la participación activa en diversas

actividades, más allá de las obligatorias de la currícula, se asocian al bienestar, a la satisfacción general y a un mayor compromiso en lo curricular (ELISONDO, DONDO, RINAUDO, 2008). Ante dicho panorama atravesado por multiplicidad de variables, intentaremos analizar la problemática desde un abordaje interdisciplinario, poniendo énfasis en aquellas acciones que tienden a la inclusión de los y las estudiantes en actividades de participación activa. Nuestro marco de acción y pensamiento es la Reforma Universitaria de 1918 cuyos pilares fundamentales son: libre acceso a la educación, gratuidad y cogobierno.

Relato de nuestra experiencia: *Taller Aprender a estudiar.... en la Universidad*

Teniendo en cuenta la crisis de los espacios educativos y partiendo de esta situación diagnóstica, pusimos en práctica, desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del Ciclo Básico Común (SEUBE CBC), acciones innovadoras, creando talleres de apoyo extracurricular, intentando realizar un aporte para la integración, la equidad y la retención de estudiantes en la prosecución de los estudios superiores como parte de una política pública en educación. Este taller nace en el Centro Universitario Regional Norte del CBC en el año 1996 de manera informal, producto de la demanda implícita identificada por los docentes. Con la modalidad de taller (dos por año académico), de frecuencia semanal y un total de ocho encuentros cada uno, dirigido a estudiantes ingresantes y remanentes. La asistencia de los mismos fue y es la resultante de la articulación con los docentes de las sedes, quienes los invitan a participar, completando la convocatoria con una cartelera gráfica.

En el año 2005 se expande la actividad con un formato semejante a otras sedes: Ciudad Universitaria, Centro Universitario Regional Sur y Rector Leónidas Anastasi (*Drago*).

Finalmente en el año 2008 a Bulnes, Centro Universitario Regional Paternal y Rector José Luis Romero (*Montes de Oca*), desde diferentes marcos teóricos, con respuestas heterogéneas en cada caso.

En 2008, se creó por primera vez un único programa para todo el equipo docente, donde se plasmó una idea directriz a seguir. Si bien está pautado el objetivo, cada profesional evalúa el nivel de sus asistentes y opta priorizar determinadas temáticas, por tanto el funcionamiento específico de cada taller, se adapta al grupo evaluando permanentemente su formato según los requerimientos presentados. Eligiendo como espacio de acción el aula.

El equipo está conformado, hoy en día, por profesionales de diversas disciplinas y creemos que esta multidisciplinariedad facilita el sostenimiento del proyecto. Cada docente, desde su saber, transmite y aporta a los estudiantes su particularidad como profesional y como sujeto. Nos aventuramos a que los asistentes puedan asimilar estas diferencias y transformarlas en algo posible.

Como equipo trabajamos de manera conjunta durante todo el año académico, realizando reuniones de autoevaluación y redefinición de la convocatoria para un crecimiento exponencial. La experiencia nos dice que nuestra labor va más allá de brindarles herramientas técnicas para que puedan aprovechar al máximo las estrategias de estudio y aprobar sus materias. Nuestro rol muchas veces se

transforma en el de un acompañante, donde funcionamos como instrumento de sostén.

Construimos un modelo que obliga a cuestionar la pertinencia de los procesos educativos, invitando a la comunidad educativa a repensar al sujeto de aprendizaje como un agente transformador de la realidad, convocando a una reflexión. La propuesta es una adaptación hacia los estudiantes, a sus procesos intelectivos, a sus preconceptos derivados de la experiencia y a sus aptitudes; creemos que es necesario apoyar al estudiante en forma integral, pero siempre a partir del conocimiento de su situación particular, para intervenir oportunamente, teniendo mayor impacto, logrando mejor focalización y eficiencia en los esfuerzos, apoyando a los estudiantes en riesgo de desertar, desarrollando acompañamientos a nivel institucional.

¿Quién no ha oído docentes quejarse diciendo?: *“Los alumnos no entienden lo que leen, no saben escribir, o no leen”*. Esta queja, aparece a lo largo de todo el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el superior. Las *culpas* o responsabilidades se asignan a diferentes actores: la Universidad hace referencia a la educación media, ésta a la escuela primaria y finalmente ésta a los padres y docentes. Por ello, para romper con esta práctica de asignación de culpas sin asunción de responsabilidades nos enfrentamos ante el desafío de desarrollar prácticas pedagógicas, algunas de ellas de alfabetización académica, que aborden la diversidad de problemáticas que enfrenta el estudiante universitario al iniciar sus estudios.

Para evaluar los límites sociales del paradigma educativo, necesitamos una universidad actualizada, flexible, más pertinente para esta situación de crisis social y de espacios universitarios.

El desafío cotidiano es sostener sujetos que quizás no cuentan con alicientes emocionales y materiales para mantener un emprendimiento de envergadura como es el tránsito por la universidad.

Al taller extracurricular concurren estudiantes por interés y/o necesidad, allí ofrecemos herramientas técnicas y un contexto educativo accesible donde puedan crear un proyecto personal profesional. Generalmente los estudiantes se presentan con un malestar no identificado en cuanto al deficiente rendimiento académico de sus estudios, con sorpresa, ansiedad, buscando respuestas rápidas, hasta *mágicas*. Manifiestan dificultad para comprender los textos, relacionarlos, criticarlos, entre otras cosas; con miedos, desilusión, incertidumbre y angustia, buscan ser contenidos, comprendidos, estimulados.

Les ofrecemos, como herramientas, la aplicación de estrategias metacognitivas. El descubrir que los conocimientos previos que poseen, tanto específicos como generales, pueden ser utilizados como base de conocimientos para conseguir su transferencia a nuevos campos y su poder para modificar los esquemas de realidad que poseen, les proporciona gran satisfacción.

Al decir de Vigotsky actuamos como un pivote para que, puedan tomar ciertos saberes, y logren una construcción adecuada. Trabajamos sobre la Zona Desarrollo Próximo, que caracteriza al desarrollo mental prospectivamente, apuntando a las

funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de hacerlo. Así como Piaget afirma que el aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo, Vigotsky señala que el aprendizaje potencia el desarrollo.

Creemos, como Vigotsky, que el trabajo sobre el aprendizaje apunta a un mejor desarrollo, un nuevo porvenir y de este modo nos relacionamos con los estudiantes.

A medida que transcurre el taller logran discernir otras dificultades como: presiones familiares, vocación equivocada, mal uso del tiempo, falta de organización, prejuicios, mitos en relación a los roles sociales (edad, género, clase social), modelos, expectativas e ideales de sí mismos y de los otros. Desconociendo mecanismos, recursos y estrategias para sobrellevar los obstáculos. Paulatinamente con la colaboración del docente y del grupo de pares pueden identificar otro lugar de dificultad, y obtener las herramientas necesarias para continuar construyendo su subjetividad. Al permitirse revisar todas estas variables, algunos pueden modificar la demanda inicial y buscar el apoyo apropiado, otros encuentran lo buscado, muy pocos siguen buscando respuestas *mágicas*. Logran visualizarse como sujetos de manera integral. Resulta interesante observar cómo son los propios estudiantes los que identifican, en el trabajo diario, sus problemáticas.

Luego de las primeras clases, los asistentes al taller concluyen que: no hay verdadera apropiación de ideas sin reelaboración, la cual depende del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje.

Se ha observado con preocupación, la dificultad de los estudiantes en la elaboración y reelaboración de conceptos, la incapacidad de formar opinión y la aún más preocupante dificultad en expresar o intercambiar ideas sobre las cuestiones simples. También se trata de erradicar la idea de que ante todo es fundamental la mentalización de *tener que estudiar* como mandato obligatorio ya sea familiar o social. La dinámica que utilizamos, facilita una relación personal y cercana con los estudiantes donde el trabajo cotidiano y participativo, resulta ser exitoso.

Los objetivos del taller intentan básicamente lograr que los estudiantes

- Identifiquen desde una perspectiva preventiva y correctora, los paradigmas con los que se plantea su propio aprendizaje.
- Conozcan y comprendan diversas estrategias de aprendizaje con la finalidad de utilizarlas en el análisis de textos y resolución de problemas.
- Adquieran una actitud de compromiso y disposición favorable para la innovación en su proceso de aprendizaje.
- Trabajen sobre su autoestima y el concepto positivo de sí mismo.
- Resignifiquen su lugar y sentido de pertenencia.
- Mejoren su lectura comprensiva sobre los textos y puedan desarrollar estrategias a la hora de abordar una materia.

- Comprendan y conozcan las distintas materias que cursan dentro de un determinado plan de estudios. Identificando las materias de la orientación y de la carrera.
- Estimular el pensamiento crítico a través del debate.
- Aborden la complejidad del programa de una materia, interpretando: objetivos, contenidos, bibliografía obligatoria y optativa, metodología, régimen de promoción y asistencia.

En síntesis, exponer su posición críticamente de manera escrita u oral exhibiendo una actitud reflexiva.

Muchas veces el taller funciona como un espacio de alojamiento, y reflexión de temas que giran en torno a sus dificultades emocionales y sociales. Como ámbito donde se les permite aprender, otorgándoles un lugar protagónico; acompañándolos en el pasaje de la escuela secundaria a la vida universitaria; compartiendo con ellos expectativas sobre la universidad, el futuro laboral y profesional; así como también sus temores y ansiedades generadas por los exámenes, nuevas exigencias, etc. Creemos que estas respuestas emocionales pueden incidir en el rendimiento académico, y es allí donde se les ofrece un nuevo diálogo que permite reflexionar acerca de su deseo. Promovemos el fortalecimiento personal buscando la reflexión del estudiante sobre el esfuerzo, compromiso y responsabilidad que implica estudiar en la universidad, también sobre el progreso cultural, laboral, económico y social que ello conlleva. Procuramos que puedan conformar la identidad de ser estudiantes de la UBA, permitiéndoles expresar qué implica pertenecer a la misma y elaborar qué representación portan acerca de ello.

Muchos de los objetivos planteados, aunque parezcan para algunos elementales, son justamente grandes problemas con los que se enfrenta el estudiante universitario al comenzar sus estudios en el nivel superior. Por otra parte, estos objetivos constituyen funciones básicas y propias de las instituciones universitarias en Argentina según lo establece la Ley de Educación Superior (Ley Nro. 24521).

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente. Muchas veces estas limitaciones si no son atendidas a tiempo se transforman en barreras que los estudiantes se encuentran al estudiar o rendir una materia y que aumentan los índices de desaprobación, de deserción o de *estudiantes eternos*.

Algunas consideraciones

No hay secretos ni magia en la actividad de aprender. El acto de aprendizaje es una oportunidad para pensar sobre un tema específico, con un propósito claro.

En la educación superior, gran número de estudiantes fracasan en diversas asignaturas no siempre por dificultades inherentes a las mismas sino por:

- La incapacidad de interpretar y producir discursos en forma adecuada.
- No percibir la relación entre la postura de un autor y un tema.
- Leer borrando las diferencias entre los diversos textos, para quedarse con la información menos conflictiva en una apretada síntesis.
- Creer que el objetivo del aprendizaje es acumular datos sobre un tema, los cuales debe memorizar.
- Imposibilidad de criticar la veracidad de la palabra escrita aun cuando se les ofrece para leer fuentes que sostienen posturas contrapuestas sobre un tema.
- Imposibilidad de establecer relaciones entre el texto y sus condiciones de producción, ni entre el texto y otros textos, ni entre el texto y sus propios conocimientos previos.

Podemos continuar enumerando dificultades, pero nos interesa además de establecer un diagnóstico sobre las condiciones en que se presentan los estudiantes en el primer tramo de la universidad, considerar asimismo, que en las universidades públicas se ha producido un proceso de crecimiento en el número de ingresantes, lo que indica que se están realizando avances en las posibilidades de incluir a un mayor número de jóvenes en este nivel, pero paralelamente los porcentajes de abandono y fracaso son altos. Creemos que se sostiene una representación del perfil del ingresante que ya no existe, además, se construye un discurso alrededor de la noción de *lo que le falta* o por su pertenencia cultural lo que constituye un obstáculo. Provocando en los estudiantes efectos negativos; *darse por vencidos* casi antes de comenzar.

Como venimos diciendo la crisis de los espacios educativos, las infructuosas reformas, el fracaso de los estudiantes nos obliga a repensarnos pero también a hacernos cargo. Así como en China la palabra *crisis* significa también oportunidad, quizás debamos entender que el ideal del hombre ilustrado debe dejar lugar a la *capacidad por aprender*. En plena época, tecnológica y digital existen valores que están siendo descartados. En otras palabras, antes el conocimiento se acumulaba hoy resulta inútil. O mejor dicho, en la actualidad, se aprenden cosas que en poco tiempo dejan de tener vigencia, *envejecen*.

El paradigma del mundo como un gran texto que debe ser leído de manera lineal, siguiendo una cadena de causas y efectos, se desvanece a favor de la realidad como un hipertexto con varias entradas. Actualmente, el mundo de los argumentos debe compartir espacios con las imágenes. La pantalla convive con el libro; la escritura con el mundo de las imágenes; y la concisa o escueta realidad cotidiana con la sugerente realidad virtual. Es verdad que la actual intoxicación de información trae aparejados varios inconvenientes como la pérdida de la capacidad de reflexión y la desaparición del tiempo. La simultaneidad informática y mediática nos obliga a reacciones instantáneas y nos aleja de la reflexión. La desaparición de las distancias y el surgimiento de comunicaciones compulsivas como Internet, redes sociales, email, sumadas a las comunicaciones tradicionales han restado a la hora de intentar desarrollar un espíritu crítico y reflexivo.

Pero, a pesar de que nos encontramos ante un gran, y desconocido hasta el presente, desafío pedagógico, indignarse por lo que una época histórica dejó atrás no ayuda ni a recuperar lo perdido ni a resolver nuestros inconvenientes para volver a apostar en futuro.

Pensando es este desafío pedagógico, pero con pilares marco, es que intentamos desarrollar actividades que funcionen como alicientes, que incluyan verdaderamente en función de las diversidades, ya no como diferencias que plantean desigualdades de partida, sino diversidades para arribar a la igualdad de oportunidades.

La educación como derecho es uno de esos marcos que ilumina nuestras políticas de contención, sostén y acompañamiento. Mantener la universidad pública, gratuita y con ingreso irrestricto, tal como se planteó en la Reforma del '18, también son las bases para continuar siendo creativos al momento de pensar actividades que disminuyan la deserción en los estudios superiores.

Una de las habilidades más importante que los estudiantes deben desarrollar, para adaptarse al mundo académico, es la lectura y la escritura, en tanto acto de aprendizaje.

Es a partir de esos pilares básicos que acordamos con Paula Carlino (2005), quien sostiene se aprende a leer y escribir en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursivas y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de orientación y apoyo, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas. Por tanto, la naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia, son los especialistas de cada disciplina los que mejor pueden ayudar a los estudiantes a aprender. No sólo porque conocen la materia, sino porque están familiarizados con las dificultades que presentan cada una.

A las instituciones les queda el desafío de generar y sostener políticas que contemplen la alfabetización académica universitaria como una dimensión de la cual deben hacerse cargo desde marcos regulatorios y programas de acción; a los docentes incorporar los cambios y asumir compromisos, y a los estudiantes hacer el esfuerzo necesario.

No se trata entonces de poner solamente la mirada sobre la falta con que llegan los estudiantes a la universidad sino descubrir el nuevo rol que deben cumplir cada uno de los actores sociales implicados en su proceso de aprendizaje adecuándose a los cambios culturales. Tampoco atascarse en responsabilizar o culpar de ello a los niveles educativos previos. Si bien sostenemos que esa conducta en la universidad se debe a la cultura que impera dentro de las instituciones de diversos niveles educativos, a los estudiantes se les ha enseñado ese modo y de esa manera han logrado egresar del nivel medio. Sino que para lograr una universidad pública incluyente y plural, esto debe convertirse en tema de ocupación institucional. El cambio cultural nos compete a todos los agentes educativos: estudiantes, instituciones, docentes y padres, cambio pensado en forma de proceso que lleva tiempo, resistencia, aprendizaje, evaluación, crítica, internalización. Se trata de exhibir la heterogeneidad, la diversidad, el conflicto, y de enseñar a leerlos, por

ello, la institución educativa en su conjunto debe involucrarse en la construcción de una representación de la lectura y la escritura crítica.

Bibliografía utilizada:

- BELMES, A. (2008). *Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes a los institutos terciarios de formación técnico-profesional (FTP) de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Informe de investigación de la dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DELFINO, J. (2004). Educación superior gratuita y equidad. En O. BARSKY, V. SIGAL, & M. DÁVILA, *Los desafíos de la universidad argentina* (págs. 189-203). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- ELISONDO, C., DONDO, D. & RINAUDO, M. (2008). *Oportunidades para la creatividad en la universidad: las actividades extra-curriculares*. Presentado en el III Congreso Internacional de Educación. Contrucciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Posadas. 5, 6, y 7 de agosto de 2009. ISBN: 978-987-657-080-0. En línea: www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/322%20-elisondo.pdf (Consultado el 10 de julio de 2010)
- Ley Federal de Educación Superior, N° 24.521. Sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada: 10 de agosto de 1995. Buenos Aires: Boletín Oficial Nro. 28.204.
- VIGOTSKY, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Bibliografía general:

- ARIZA ORDÓÑEZ, G. I. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia. Nro 4 (1), Enero - Junio, 31-41.
- BILBAO, G. (2004). *Estrategias de Aprendizaje. Aplicación de un Programa de Enseñanza, basado en la adquisición de estrategias de aprendizaje, en un grupo de estudiantes universitarios*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Especial, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- CASO NIEBLA, J., & HERNANDEZ GUZMAN, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 39, Nro 3, 487-501.
- CASTORINA, J. A (1995). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, J. A. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Constitución de la Nación Argentina, 1994 (2000). Buenos Aires: ED A-Z.

- CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campina*. Vol. 20, Nro. 2, Mayo-Agosto, 141-166.
- Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (1948). Novena Conferencia Internacional Americana. Bogotá, Colombia. En línea: <http://www.cidh.org/Basicos/Spanish/Basicos1.htm> (Consultado el 31 de enero de 2011)
- DIAZ PERALTA, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 34, N° 2, 65-86.
- DONOSO, S., & SCHIEFELBEIN, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 33, N° 1, 7-17.
- ELIEZER de los SANTOS, J. (s.f.). *Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación. Publicación editada por la OEI - ISSN: 1681-5653: En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF> (Consultado el 10 de julio de 2010)
- ESPINOSA DIAZ, O., & GONZALEZ FIEGEHEN, L. E. (2008). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXIV, Nro 1, 27-39.
- GONZALEZ FIEGEHEN, E. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCO - IESALC, *Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior* (págs. 156-168). En línea: <http://www.slideshare.net/guest241d8e/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacion-superior-en-amrica-latina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior> (Consultado el 10 de julio de 2010)
- GONZALEZ, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean: IESALC - UNESCO.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. MOSCOVICI (Comp.), *Psicología Social II*. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Ley Federal de Educación, N° 24.195. Sancionada: 14 de abril de 1993. Promulgada: 29 de abril de 1993. Buenos Aires.
- MOLLIS, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- _____(1986). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- NUÑEZ, J., & MILLAN, I. (2002). ¿Pueden mejorar su PAA los alumnos de escasos recursos? Evidencia experimental. *Cuadernos de economía. Santiago*. Vol. 39, Nro.116, Abril.
- Pacto Internacional de derechos Civiles y Políticos, 1966 (2000). Buenos Aires: ED A-Z.

- Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales 1966 (2000). Buenos Aires: ED A-Z.
- PEREZ LINDO, A. (2000). Prólogo. En P. ALTBACH, & P. MCGILL PETERSON, *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional* (págs. 9-16). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2006), *Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina*, séptima edición. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE). Buenos Aires Argentina. En línea: http://www.oei.es/pdfs/Anuario_2006_Vol1.pdf (Consultado el 10 de julio de 2010)
- SIGAL, V. (2004). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina. En O. BARSKY, V. SIGAL, & M. DÁVILA, *Los desafíos de la universidad argentina* (págs. 205-222). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- TINTO, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México. En línea: www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/tutorias (Consultado el 10 de julio de 2010)

POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN LECTORA Y ESCRITURARIA DESDE EL COMPARATISMO

Susana Verónica Caba

Instituto Superior de Formación Docente N° 29 “Profesora Graciela Gil”

Universidad de Buenos Aires

scaba14@yahoo.com

Dadas las graves falencias que se plantean en la actualidad en el área de Lengua y Literatura ¹⁴⁵, nuestro trabajo tiene por objeto el planteo de estrategias didácticas elaboradas *ad hoc* a partir de los aportes que ofrece el Comparatismo.

La escuela generalmente ofrece a los alumnos una determinada selección de textos que, a partir del **currículum prescripto**, conforma lo que se ha denominado canon escolar. Este concepto supone que hay textos para leer en la escuela y otros textos para leer fuera de ella. En este sentido, la escuela se presenta, en muchas ocasiones, como un circuito que no guarda conexión con el circuito social de lectura. Producto de esto, la enseñanza de la Literatura, en especial en el nivel secundario de la educación, se produce de forma fragmentaria e inconexa desde el punto de vista cultural, y estanca respecto de la forma lingüística que le es propia.

Esto se da, en parte, por dos modos de encarar la enseñanza del área: la forma retórica y la forma historiológica (Bombini, 2006). La primera, más ligada a la relación con la Lengua, se sujeta a las tipologías textuales y géneros literarios (mitos, cuentos, novelas, etc.), lo que produce un corpus heterogéneo. Es precisamente esta área la que normalmente se asoció con actividades escriturarias. Por otro lado, el enfoque historiológico se centra en enseñar la historia de la literatura priorizando los modelos paradigmáticos de cada período literario.

Como consecuencia de estas metodologías, se percibe el aislamiento de cada docente en particular y la **falta de una metodología didáctica sistémica**. Los pocos resultados que se observan están centrados en el espontaneismo, en el voluntarismo y en la intención de divulgar los considerados clásicos por la historiografía literaria. En todo caso, no existe una vinculación concreta con las prácticas sociales de la lectura y de la escritura. De este modo, las obras literarias pierden especificidad y se aíslan del contexto de producción cultural y se generan textos escritos para ser escritos y/o leídos exclusivamente en el ámbito áulico. Otro efecto es, entre otros, que rara vez, por ejemplo, se ven aspectos que conecten

¹⁴⁵ Utilizo la denominación actual más frecuentemente utilizada sin circunscribirla específicamente a ningún diseño curricular.

la Literatura con otros lenguajes artísticos¹⁴⁶ o, aún más alarmante, que esas obras utilizadas paradigmáticamente no sirvan sino como modelo para el razonamiento lingüístico en el momento de la producción escrita. Sin embargo, la Literatura se constituye como la fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos organizados en forma óptima y, en consecuencia, en los que el sistema de la lengua adquiere paradójicamente total funcionalidad.

Las orientaciones actuales del análisis del discurso literario aceptan y reconocen las semejanzas causales, cronológicas, genéticas, tipológicas, etc., resultantes de complejos procesos de recepción y transformación culturales que, en el abigarrado conjunto de lo que comprende la semiótica cultural, se dan entre diversas producciones de igual o de distinto medio expresivo. Por ello, y para asentar diversos criterios básicos de nuestra propuesta, vemos en el concepto de *Transtextualidad* (Genette, 1982) una posibilidad de transformación didáctica aún no suficientemente explorada. Lejos de sacralizar autores o géneros, pensamos en la importancia de no excluir aquellos textos que nos interpelan y que se constituyen, según Barthes, en textos escribibles.

Los trabajos de Genette, Kristeva y Bajtín resultan fundamentales para nuestra perspectiva puesto que prestan atención, desde lo literario, a aspectos filosóficos, sociales, históricos y políticos de diversas culturas, tanto en lo que respecta a la producción como a la recepción literaria, y orientan las acciones de análisis textual como medio exploratorio no sólo de la construcción del camino lector sino también de la posibilidad de escritura.

Es intención de esta ponencia proponer recorridos superadores que contemplen la inclusión de textos de diversas épocas, autores, géneros, países de procedencia, acompañados por el material teórico pertinente para su contextualización y un análisis que incorpore la perspectiva socio-cultural de los lectores.

En definitiva, el mayor trabajo que implica enseñar en nuestra área es comprender que en todo texto estamos frente a otros textos ya conocidos. Lo inventamos y re-inventamos pues estamos incorporando nuestros conocimientos, nuestra enciclopedia literario-cultural. Dice Umberto Eco (1977:170) que la actividad interpretativa está presente en la lectura de textos ya que éstos están repletos de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar y, agrega, un texto es un mecanismo que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él. En definitiva, en la relación gnosí- logos se conjugan la praxis del lenguaje y los formatos del discurso. (Riestra, Op. Cit.; Bronckart & Stroumza, 2003). Estos formatos, o “huellas cristalizadas” son los tipos de discurso “infraordenados en relación con los géneros textuales en los que se articulan los textos” (Riestra, Op.

¹⁴⁶ Explicitamos esto en función del concepto de *Archilectura* descripto por G. Genette, en el que la obra literaria puede trascender las condiciones psicológicas y sociológicas de su producción y entrar en una relación nueva (serie interminable de lecturas, cada una de las cuales está arraigada en su propia situación sociológica, psicológica y cultural) que sintetiza los aspectos de valoración y percepción compartidos y comunes de producciones concretas como exponentes culturales.

Cit.). Es decir, la propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto y organizar sus propias producciones.

Bronckart (2004) despliega una arquitectura de los textos, la denominada “mil hojas textual”, compuesta básicamente por tres grandes estratos o capas que deben aplicarse en forma **descendente**. Éstos pueden explicitarse del siguiente modo:

- **Infraestructura general de los textos:** en este primer nivel encontramos los denominados tipos del discurso, las secuencias, etc.
- **Mecanismos de textualización:** es un nivel intermedio en el que aparecen “los mecanismos (que) consisten en la creación de series isotópicas que contribuyen a establecer la coherencia temática” (Bronckart, 2004: 75).
- **Mecanismos de responsabilidad enunciativa y voces:** aquí aparecen las diferentes voces que se hacen presentes en los textos (voces de autor, de personajes, voces sociales, etc.) junto a modalizadores, etc.

Por lo tanto, si los docentes ayudamos a llenar los espacios vacíos o indeterminados del texto, este texto se convierte en muchos textos, por efecto de la construcción individualizada y, a la vez, plural del acto de comprender.

En oposición entonces, a los enfoques tradicionales, planteamos **una propuesta de taller** considerando la Enseñanza de la Lengua y la Literatura con un enfoque comunicativo e interaccionista, lo que supone entender la Lengua no como un sistema abstracto y la Literatura no como una manifestación historicista, sino ambas como un producto sociocultural. Nuestra propuesta deriva de un estudio teórico, tanto ontológico como epistémico, de forma tal que tanto lectura como escritura superen los circuitos escolares ficticios y abran nuevas posibilidades de construcción lectora y escrituraria¹⁴⁷.

La propuesta que desarrollaremos es: **escritura a partir del eje de la transtextualidad**. Para ello, describimos a continuación un proyecto anual destinado al último año de la enseñanza secundaria para escuelas de la provincia de Buenos Aires, organizada sobre nociones temáticas derivadas del comparatismo y de planteos de Gérard Genette. (LC). Para llevarlo adelante establecimos un eje que organiza nuestro trabajo: Representaciones de viajes y viajeros: pasajes, itinerarios y búsquedas¹⁴⁸. La elección de este eje se basa en tres premisas:

- a. Permite trabajar con una amplia gama de materiales literarios de diversos autores, períodos, movimientos, géneros, etc.

¹⁴⁷ En este sentido limitaremos el alcance de esta ponencia a la escritura ficcional, paratextual, experiencial, excluyendo *ex profeso* la escritura académica (monográfica, instruccional, etc.).

¹⁴⁸ Existen, por supuesto, muchos otros ejes posibles. A partir de este proyecto pueden diseñarse futuras investigaciones.

- b.** Abre amplias posibilidades de conexión con otros discursos (paraliteraturas y otros lenguajes artísticos, discurso filosófico, científico, moral y/ o religioso, como así también con otras series tales como la económica, la estratégica, etc.).
- c.** Tiene buena aceptación entre los jóvenes lectores en la medida en que los textos proponen viajes, pasajes, itinerarios y búsquedas individuales y sociales, en movimientos de exploración del propio yo en formación; genera empatía con los periplos de los personajes.
- d.** Abre múltiples posibilidades de producción escrita y posibilidades expresivas.

Hemos organizado la distribución de contenidos en tres ejes didácticos:

1)- Relaciones interliterarias. Los fenómenos de intertextualidad:

Relaciones intertextuales. Hipo e hipertexto. Sentido y alcance de las mutaciones.

Viajes y viajeros. Del modelo épico a otros modelos. Viajeros del espacio. Mundo e inframundo. Viajes al ciberespacio. Motivos del viaje. Los espacios desconocidos.

2)- Relaciones intraliterarias del nivel de la significación: parodia, ironía, otras formas de experimentación y ruptura:

Enunciación. Pluralidad del sujeto hablante.

Géneros discursivos: primarios y secundarios. Polifonía.

Viajes que presentan rupturas y anomalías temporales.

El viaje como experimentación. Introspección. El viaje onírico.

El viaje interrumpido. Naufragios.

3)- Las relaciones extraliterarias. Relación de la Literatura con otros discursos artísticos:

Transposición. Instancias representativas. Operaciones socio-semióticas. Pintura. Historietas. Films. Series televisivas. Nuevas tecnologías.

Metodología de trabajo

Para el desarrollo de nuestra propuesta planteamos las siguientes acciones metodológicas:

- Indagar las concepciones que tienen los alumnos sobre las posibilidades de viajes y viajeros y las manifestaciones literarias, artísticas, culturales que las sustentan.
- Organización de un corpus textual consensuado que desarrolle estas ideas. La intervención docente en este punto es guiar el proceso y ofertar literatura según las necesidades e intereses de los alumnos.

- Proponer la lectura del material a partir de los ejes teóricos que abordan el concepto de transtextualidad.
- Seleccionar conceptos y referencias teóricas pertinentes.
- Explicar los marcos conceptuales y/ o metodológicos correspondientes.
- Aportar bibliografía teórica que dé cuenta de los conceptos básicos previstos (Ej.: polifonía, género, hipertextualidad, reescritura, contextualización, etc.).
- Promover la lectura crítica.
- Sistematizar las propuestas de los alumnos para que elaboren sus propios recorridos lectores y avancen a producciones autónomas en que reflexionen sobre la Literatura como proceso de reflexión lingüística, situación contextual de producción y recepción, etc.
- Y por último, propiciar espacios de producción escrita autónoma. En particular en esta actividad, se hace necesario explicitar el acompañamiento del docente en los tres momentos del proceso de escritura (conforme a lo descrito por el modelo interaccionista descendente que plantea Bronckart):

a- Planificación: contextualización del proyecto de escritura teniendo en cuenta el lugar social, el enunciador, el destinatario y el objetivo. Corresponde a la infraestructura general de los textos.

b- Textualización: infraestructura textual, cohesión, ortografía, legibilidad, etc. Corresponde a los mecanismos de textualización y a los mecanismos de responsabilidad enunciativa y voces.

c- Revisión: evaluación de la pertinencia de las elecciones efectuadas y la reescritura en función del texto obtenido. Corresponde a la metacognición respecto de la propia praxis.

Actividades de los alumnos

- Lecturas individuales y/ o grupales de los textos propuestos.
- Análisis de cada uno de los textos y de sus posibles relaciones intertextuales.
- Reconocimiento de mecanismos de iteración (el tema del viaje como práctica recursiva en la literatura y en otros lenguajes artísticos).
- Elaboración de conclusiones. Registro escrito de la actividad individual y/o grupal.
- Producción de diferentes géneros discursivos que retomen la temática viajera tales como cartas, diario íntimo, poemas, canciones, escritura en blogs, etc.
- Análisis de las propias prácticas lectoras y escriturarias (metacognición).
- Propuesta de nuevas situaciones didácticas a partir de temáticas significativas para los alumnos.

Modos y formas de evaluación

Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación debe permitir comprender el proceso realizado para mejorar aspectos perfectibles. Sin un método que reconozca que todos somos intelectuales activos es imposible construir una conciencia cada vez más emancipada. En esto acordamos con las ideas gramscianas que afirman que todos somos intelectuales en la medida en que poseemos una lectura del mundo elaborada por el pensamiento. Por ello, resulta fundamental crear un ámbito dialógico, en el cual la comunicabilidad del conocimiento pueda garantizar en forma mínima la funcionalidad de dicho aprendizaje, es decir, la aplicabilidad en situaciones reales nuevas.

Concebimos una evaluación procesual. No obstante, a los efectos de la acreditación para el sistema educativo, desplegamos las siguientes instancias evaluativas formales:

- 1- Producción escrita de reseñas y/o textos literarios (sobre las problemáticas que pueden plantear los diversos modelos de viajeros y las posibilidades de concreción de viajes: crónicas, cartas, diario íntimo, bitácoras, rutas de viaje y cartas de navegación, poemas, canciones, blogs, etc.).
- 2- Trabajo grupal de investigación bibliográfica que permita a los alumnos, a partir del análisis metacognitivo, recrear un proceso similar en situaciones nuevas sobre temáticas a elección.
- 3- Armado de una antología colectiva a partir de la investigación realizada y difusión de dicho material por medio de páginas web, blogs, biblioteca escolar, etc. Retorno al circuito social en situaciones nuevas.

A manera de conclusión

La propuesta desarrollada pretendió desglosar acciones tendientes a la superación de metodologías que concibieron la Literatura y la Lengua como esferas independientes. Por el contrario, el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart), enriquecido por los aportes del Comparatismo puede superar esta situación inicial. Para ello, resulta fundamental sustentarnos en los estudios comparatistas, en particular en los trabajos de Genette y Kristeva, no suficientemente explorados en el campo de aplicación, esto es en la Didáctica de la Lengua y la Literatura pues pueden ofrecer un marco epistémico-metodológico propicio para que los alumnos puedan establecer relaciones intra y extraliterarias con mayores niveles de complejidad. Al mismo tiempo, como efecto de este postulado, procuramos que esos conceptos significativos, contruidos y sistematizados vuelvan al uso, es decir, que se utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1978). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- _____ (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.

- Bombini, Gustavo (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- _____ (2002). "Prácticas de enseñanza/prácticas de lectura de literatura: nuevas perspectivas". En *Textos en contexto. La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- _____ (2002) "Sabemos poco acerca de la lectura". En *Lenguas Vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, Año 2, Nro. 2, octubre-diciembre.
- _____ (2006) "El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura". En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bronckart, Jean-Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulos 6,7 y 8.
- Cuesta, Carolina (2008). *Discutir sentidos. La Lectura Literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eco, Umberto (1982). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Genette, Gérard. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- _____ (1983) *Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte*. Texte 2. Paris: Seuil.
- Guillén, Claudio (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- Hébrard, Jean y Chartier, Anne Marie (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Hymes, D. (1974) "Hacia una etnografía de la Comunicación". En Garvin y Lastra (ed.) *Antología de etnolingüística y Sociolingüística*. México DF: UNAM,
- Kristeva, Julia (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Lahire, Bernard (2006) "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos". En Conferencia del Seminario Internacional *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1992) "Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Año 3, nº 7. Pp. 27-53. Octubre – Diciembre de 1992
- Mendoza Fillola, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid: La muralla.
- Retamoso, Roberto (2009). *El discurso de la crítica*. Rosario: Fundación Ross.
- Sardi, Valeria (2008). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Steimberg, Oscar (1998). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- Weisstein, Ulrich (1975). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Planeta.
- Wellek, René y Wellek, Austin (1981). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL

Jennifer Guevara
Universidad de San Andrés
jguevara@udesa.edu.ar

Introducción

La introducción de los niños y niñas al mundo letrado es una de las tareas educativas centrales en el nivel inicial. Los docentes desempeñan esta labor valiéndose, entre otras cosas, de sus propios modos de vincularse con la lectura. El presente trabajo examina las prácticas de lectura de doce docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires asumiendo que “los docentes se forman y alimentan sus miradas y sus prácticas no solo con los saberes sistemáticos transmitidos en las instituciones de formación (...), sino también (...) con sus lecturas.” (Finocchio, 2007: 330).

Las preguntas centrales que orientan este trabajo son: ¿qué leen y cómo leen los maestros de nivel inicial? y ¿qué significaciones personales y sociales tiene la lectura entre ellos?

Antecedentes

Reconocemos como antecedentes principales de este trabajo a los estudios que toman a los docentes como universo de estudio a la hora de indagar sobre consumos culturales o específicamente prácticas lectoras.

Desde la sociología de la lectura, se destaca la investigación de Anne-Marie Chartier (2004) sobre lecturas de los enseñantes en formación. La indagación busca cuestionar los resultados de las encuestas sobre esta temática, demostrando que las lecturas declaradas en ellas son mayores o menores a las efectivamente realizadas por los lectores. La autora afirma que una de las variables que influye en la constitución de una literatura ‘declarable’ y una ‘no declarable’ es la concepción tradicional de la práctica en cuestión en tanto se la asocia con la lectura de libros completos que, además, deben estar legitimados institucionalmente.

Silvia Finocchio (2007), en su estudio sobre revistas educativas, dedica un apartado a la indagación sobre los distintos modos en que los docentes leen dicho material. La autora señala que las revistas profesionales devuelven a los docentes una imagen de su propio oficio y sus modos de leerlas dan cuenta de sus representaciones sobre la propia práctica.

Por otra parte, Zancanella (1991) estudia a los enseñantes de lengua y literatura en tanto lectores, partiendo del supuesto de que:

Los docentes (...) son lectores de literatura mucho antes de ser docentes de literatura. Previamente a su primer día en el jardín de infantes, ellos han comenzado su educación literaria, una educación que continuará tanto dentro como fuera de la escuela y entonces, para el momento en que consideren enseñar literatura, ya llevarán con ellos formas complejas de pensar sobre lo que la literatura es y cómo funciona¹⁴⁹. (1991: 5).

Estos modos de pensar sobre la literatura —que son producto de los distintos modos de vincularse con la lectura a lo largo de la vida— son definidos por Zancanella como ‘aproximaciones personales a la literatura’. Estas se configuran como parte del conocimiento con el que los docentes cuentan a la hora de enseñar. Entre las principales conclusiones de este estudio, el autor destaca que existen conexiones entre las aproximaciones personales a la literatura y las prácticas de enseñanza de los docentes, aunque estas últimas no resultan ser un reflejo directo de las primeras.

En línea con el autor mencionado, Julia Candance Corliss (2008) realiza su tesis doctoral en la temática de prácticas de lectura de docentes. El objetivo principal de dicho trabajo es estudiar las experiencias de maestros de nivel primario en tanto lectores e investigar posibles conexiones entre dichas experiencias y sus prácticas de enseñanza de la lectura. A través de entrevistas en profundidad indaga respecto de hábitos y materiales de lectura, además de preguntarse por el aspecto social y afectivo de esta práctica. Entre los hallazgos, la autora señala que los docentes tienen un interés variado en términos de hábitos de lectura. En cuanto al acceso a materiales, aparece destacado el valor y la utilidad de las bibliotecas escolares. En cuanto a la dimensión social, un interesante hallazgo es la identificación del hábito de leer en voz alta como una experiencia positiva de sus biografías lectoras, situación que repiten, luego, con sus propios alumnos. En cuanto a la dimensión afectiva, los docentes entrevistados afirman querer transmitir a sus alumnos el amor por la lectura que los había acompañado a ellos durante su niñez.

Por último, un antecedente principal de este trabajo es la investigación coordinada por Tenti Fanfani (2005), en la que se abordan las distintas dimensiones de la ‘condición docente’ en cuatro países de América Latina. En relación a los consumos culturales, se presenta un apartado específico sobre lecturas. Entre sus hallazgos, destacamos dos datos principales: el 20% de los docentes (en todos los países relevados) declara no haber comprado nunca algún libro no relacionado directamente con la profesión docente y casi el 50% de los docentes argentinos declara no haber leído nunca libros de ficción. Los resultados de esta indagación invitan a abrir nuevas preguntas de investigación con vistas a comprender qué sentidos, prácticas y apropiaciones se esconden detrás de los porcentajes mencionados. Nuestro estudio, entre otros, pretende contribuir al conocimiento de esta cuestión.

¹⁴⁹ La traducción es propia.

Referencias teóricas

En este trabajo partimos de dos supuestos centrales. Por un lado, entendemos que examinar a los docentes en tanto lectores es, de algún modo, explorar su relación con la cultura:

Para debatir sobre la comprensión posible de las prácticas culturales, el ejemplo de la lectura es muy apropiado ya que sobre ese terreno se encuentran planteados, como en un microcosmos, los problemas que pueden encontrarse en otros campos y con otras prácticas. (Bourdieu & Chartier, 2010: 253).

Entendemos a la lectura como una práctica que refleja aspectos de la relación de los sujetos con la cultura. De este supuesto se desprende que el estudio de la relación de los maestros con la lectura nos dará pistas para comprender en mayor profundidad su relación con la cultura en general.

Por otra parte, en línea con Corliss (2008) y Zancanella (1991), afirmamos que los docentes cuentan —en tanto conocimiento implícito— con una representación respecto de la lectura como práctica. Dicha representación se construye a partir de sus propias prácticas como lectores. De allí que, dado que los maestros son transmisores de cultura y, particularmente en el nivel inicial una temática central es la inclusión en el mundo letrado, el estudio de sus prácticas de lectura se vuelve una cuestión de suma relevancia.

En cuanto a los conceptos centrales de la presente investigación, los definiremos en dos series: por un lado, ‘libro’, ‘lector’ y ‘lectura’; por otro, ‘preferencias lectoras’, ‘modos de leer’ y ‘significaciones asociadas a la lectura’.

El libro impreso es un medio para “almacenar, recuperar y transmitir conocimientos” (Littau, 2008: 20). Entendemos que “el libro-objeto es (...) un mundo en sí, una manera de ver el mundo y transmitirlo” (Bahloul, 2002: 13). En este sentido, el libro es portador de marcas culturales e históricas, transmite información al lector sobre su modo de empleo y sistemas de clasificación implícitos que son necesarios manejar para producir juicios tales como ‘este libro es demasiado fácil/difícil’, ‘este libro (no) es para mí’, etcétera. Afirmamos, de esta manera, que “todos los textos escritos ponen en juego el contenido, la forma y la materia, es decir, entrañan códigos (...)” (Littau, 2008: 50). Esa información que el libro trae en su contenido, materia y forma es el marco a partir del cual el lector podrá negociar significados.

Todo texto se produce para ser leído por un lector. Entendemos como lector a aquel que lee por elección. Dicha elección puede estar motivada por distintos propósitos (entretenimiento, información, elevación espiritual, autoayuda, búsqueda de pertenencia social, etc.). Por otra parte, entendemos al lector como un sujeto que tiene una corporeidad social y culturalmente construida. En tercer lugar, definimos a la lectura como una relación dialógica entre libro y lector (Chartier et al., 1999). Es decir, es un proceso en el que el lector dialoga y negocia significados con el objeto a ser leído. En palabras de Chartier:

La lectura es una práctica de invención de sentido, una producción de sentido. A partir de tal hecho debemos comprender que esta invención no es aleatoria, sino que está siempre inscrita dentro de coacciones, restricciones y limitaciones compartidas; y por otro lado que, como invención, siempre desplaza o supera estas limitaciones que la constriñen (1999: 41).

Entonces, en la práctica de la lectura hay un doble movimiento: por un lado, el lector produce sentido apropiándose de aquello que lee; por otro, existen coacciones y restricciones —tanto inherentes al lector como al libro mismo— que limitan dicha apropiación.

En cuanto a la segunda serie, definimos a las prácticas de lectura como compuestas por tres dimensiones: las preferencias, los modos de leer y las significaciones. Las preferencias refieren al qué de la lectura, es decir, ¿qué leen los docentes —y qué no leen—?; ¿cómo eligen lo que leen? y ¿cómo acceden al material de lectura? En segundo lugar, entendemos a los modos de leer como distintas maneras de ejercer la práctica de la lectura en cuanto a: frecuencia y duración de los momentos de la lectura; lugares en los que se lee y la jerarquía otorgada a esta práctica en relación a otras prácticas socioculturales y/o de tiempo libre. Por último, siguiendo a Corliss (2008), las significaciones asociadas a la lectura pueden definirse en términos de sentimientos y representaciones asociadas a la práctica estudiada. Las significaciones no son únicamente personales e íntimas, sino que están también inscriptas en un contexto social.

Diseño metodológico

El universo de estudio está compuesto por los docentes de Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Para la realización del trabajo de campo se seleccionaron cuatro establecimientos educativos, dos de gestión privada y dos de gestión estatal. Dentro de los establecimientos, se procuró entrevistar a los docentes que permitieran conformar un espectro con la mayor diversidad posible en términos de sexo, edad y años de experiencia en la docencia. La muestra quedó configurada de la siguiente manera:

ESTABLECIMIENTOS	GESTIÓN PRIVADA	GESTIÓN ESTATAL
ZONA NORTE	1	1
ZONA SUR	1	1

DOCENTES	MUJERES	VARONES

5 AÑOS DE EXPERIENCIA O MÁS	5	0 ¹⁵⁰
MENOS DE 5 AÑOS DE EXPERIENCIA	5	1

Se realizaron doce entrevistas semiestructuradas en las que se indagaron las tres dimensiones (preferencias lectoras, modos de leer y significaciones asociadas a la lectura) que componen la variable ‘prácticas de lectura’.

Resultados preliminares

En cuanto a lectura de libros, los docentes entrevistados tienen predilección por la novela de ficción y los textos de autoayuda¹⁵¹. En relación a la lectura de revistas, éstas no parecen encontrarse entre las lecturas privilegiadas por los docentes lectores, aunque sí las mencionan como material de lectura no programada o, si se quiere, inesperada, que permitiría ocupar los tiempos muertos: “¿Revistas? Sí, o sea la *Caras*, la *Gente*, la *Cosmopolitan*, para hojear, pero no es que me las compro, ni que soy adicta, ni nada. Si están ahí, en la peluquería, las leo (...)” (Entrevista 1). En tercer lugar, la lectura de diarios se presentó como ausente en la mayoría de los casos. Por un lado, se presenta como un material aburrido o poco interesante para leer: “no entiendo nada de política y no me interesa” (Entrevista 2). Por otro, un material demasiado cercano a la realidad: “Hace muchos años que trabajo con población vulnerable desde distintos aspectos, entonces lo periodístico y la sobredosis de realidad no me hace falta, no me hace falta conocer la realidad, así que normalmente no leo diarios.” (Entrevista 5).

Otro hallazgo interesante refiere a la aparición de la lectura a través de Internet en el discurso de los docentes lectores. En todos los casos se realizó algún tipo de mención a los cambios que esta nueva herramienta está introduciendo en la práctica de la lectura:

Ahora la computadora reemplazó a los libros, creo yo, y para mí es muy servido todo eso y la búsqueda siempre enriquece. En la biblioteca, por ejemplo, tenés que revisar, investigar y buscar y ahora ponés una palabra en Internet y listo, ya está, pero a la vez es verdad (...) que no podes ir en contra de cómo avanza la tecnología. (Entrevista 9).

¹⁵⁰ En ninguno de los establecimientos de la muestra se contó con docentes de sexo masculino además del entrevistado. Lo mencionado responde a escasa cantidad de maestros jardineros varones que forman parte del sistema educativo. Para profundizar en la temática sugerimos consultar: Brailovsky, D. (2006). *Los muy señoritos. Los maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar*. Tesis de maestría no publicada. Buenos Aires: UdeSA.

¹⁵¹ También son denominados libros de formación o superación personal.

Es impresionante hoy en día: lo que querés, está [en la web]. Me ha pasado con un diseño curricular (...), buscarlo, entonces lo bajo de Internet y lo leo: si quiero el libro lo imprimo sino, no, en vez de ir a una fotocopiadora y gastarme 25 o 30 pesos (Entrevista 8).

Entre los entrevistados, se evidencia que Internet está penetrando y posicionándose como nuevo soporte material de la lectura. Más allá de las valoraciones positivas o negativas, en sus discursos se percibe que visualizan cómo Internet introduce cambios en relación a la práctica de la lectura. No obstante, su consumo entre los docentes que fueron parte de este estudio es —al menos por ahora— menos frecuente que el de los textos impresos. La utilización de la web es más frecuente para realizar búsquedas de información puntual, lectura de noticias educativas y boletines electrónicos vinculados con la educación. Los criterios de elección de los materiales de lectura son, mayormente, las recomendaciones y la compra “de libros que ya sé que me gustan” (Entrevista 4). Una cuestión que se desprende de este análisis es que, incluso en los casos de los docentes que declaran leer frecuentemente, hallamos poca diversidad en las preferencias lectoras. Por ejemplo, en palabras de una de las entrevistadas: “yo leo únicamente novelas románticas, (...) *Arlequín* es la única editorial que me gusta y tengo como 300 novelas cortitas de eso” (Entrevista 7).

Ahora, ¿cómo se adquieren los libros? Mayormente comprándolos en librerías, aunque también a través de préstamos, a partir de los círculos de recomendaciones. Nos referiremos a ellos más adelante.

En cuanto a los modos de leer, las frecuencias de lectura declaradas fueron variadas, aunque cabe destacar que muchos docentes afirmaron no leer ningún tipo de material durante el ciclo lectivo. Así, el receso escolar —tanto de invierno como de verano— se configura como el período en donde la lectura tiene un mayor espacio, tanto en el caso de libros, como en relación a las revistas. Durante el año escolar, la televisión es el medio preferido para informarse y distenderse: “Lo que me pasa durante el año es que está la tele. Llego y me siento, meriendo, hago cosas y quedo con la tele de fondo, o sea, es raro que me sienta a leer un libro porque estoy agotada mentalmente” (Entrevista 1). En este sentido, la lectura parece tener una desventaja respecto de la televisión, ambos en tanto consumos: requiere de mayor atención y, por sobre todo, no permite realizar varias tareas al mismo tiempo. Si bien en las entrevistas los docentes reconocen y afirman la importancia de la lectura como práctica, en general, y en el nivel inicial, en particular, esta práctica no es la predilecta en relación a otras actividades vinculadas al ocio creativo o tiempo libre: “la verdad no leo mucho (...) en mi tiempo libre veo tele, miro las novelas de la noche (...). Por lo general prendo la tele ni bien llego a casa como una compañía más que nada” (Entrevista 4).

En relación a las significaciones, las presentamos en tres subconjuntos. En primer lugar, la lectura implica, para algunos de los docentes entrevistados, sensaciones vinculadas a la distracción, la relajación y conectarse con otras realidades posibles: ‘Para mí particularmente [la lectura] te transporta a otro mundo, te olvidás por un tiempo de lo que está pasando o lo que estás viviendo y te metés en la historia completamente. (...)’ (Entrevista 8). Entonces, ¿para qué y por qué leer? Según

esta significación, la lectura es un medio de distensión que permite desconectarse tanto del mundo laboral como del personal. Los vocablos utilizados para definir este efecto (*escaparse, volar, transportarse*) resultan ser muy ilustrativos. En estos casos, es preferida la lectura de novelas que *atrapen* al lector en detrimento de los diarios que no permiten este tipo de escape o transportación.

Detectamos, luego, una segunda significación que identifica a la lectura como una práctica vinculada a la instrucción en un sentido amplio. En este caso, la huella que deja podríamos decir que se materializa en un cierto saber o conocimiento que aporta en la formación personal o profesional. Esta significación toma al menos dos formas diferentes. La primera asocia la lectura al mantenerse informado, actualizado y aprender contenidos: '[La lectura] le sirve a todo el mundo para instruirse, para ampliar el conocimiento y (...) me parece que uno cuando lee aprende mucho más de lo que podría haber aprendido en su vida.' (Entrevista 12). Por otro lado, la segunda vincula a la lectura con el aprendizaje en términos de formación o superación personal:

He intentado interesarme por los libros como Harry Potter, o El Señor de los Anillos y los he empezado y abandonado, te llevan a la imaginación y todo, pero no me llenan. Soy de elegir libros que me dejen algún mensaje que me ayude a crecer. (Entrevista 5).

Más aún, este crecimiento personal tendría también un efecto en la práctica profesional: 'A mí me gusta por ejemplo Bucay y todo lo relacionado con lo que es la persona, libros de autoayuda, es como para uno, me ayuda en la tarea docente y en lo personal porque todo está ligado, la verdad.' (Entrevista 3). Por tanto, nos preguntamos nuevamente ¿para qué y por qué leer? A partir de esta significación podemos responder: para informarnos y aprender y para crecer a nivel personal.

Por último, otro subconjunto lo conforman los docentes que afirman no encontrar el tiempo para la lectura: 'Sinceramente (...) no estoy leyendo mucho porque estoy agotadísima y me cuesta muchísimo' (Extracto de la entrevista 2). Ahora, como contraparte, el mismo grupo de docentes la posiciona, desde su discurso, como esencial: '(...) además creo que te re sirve leer, para el vocabulario y aprender más. Siempre les comento a los padres de los chicos que leer es muy bueno, que ayuda mucho y te da mucha sabiduría' (Entrevista 2).

Finalmente, un hallazgo interesante fue encontrar experiencias de goce compartido en relación a la lectura entre docentes que pertenecían a un mismo establecimiento, o que habían compartido la formación inicial:

Con mis compañeras de jardín empezamos como un círculo de prestación de libros, así que estamos dando vueltas con libros prestados. Hoy puntualmente estábamos todas en sala de maestras: "yo estoy leyendo tal", "y yo tal otro: cuando lo termine te lo paso", "y no sabes qué bueno que está éste" y "uy, leí éste que es un bajón". (...) Pero sí, somos de charlar mucho sobre lo que leemos. (Extracto de la entrevista 1)

Estos lazos se materializan a través de los círculos de préstamos, las recomendaciones y la interacción durante el proceso de lectura. Resulta destacable, además, que muchas de estas interacciones tienen lugar en las salas de maestras, es decir, ocurren hacia adentro de la escuela. En los fragmentos de entrevistas citados, podríamos decir que se visualiza que estas comunidades de lectura implicarían un aprendizaje conjunto ('en la docencia se multiplica mucho eso').

Reflexiones finales

Dado que los hallazgos del presente estudio son aún preliminares, estas reflexiones son, ante todo, una invitación a continuar profundizando sobre la temática. Por una parte, dada la presencia y relevancia evidenciada en relación a la construcción de comunidades de lectura, sería interesante indagar respecto de cuáles son los mecanismos a través de los cuales estos lazos se constituyen y cómo se ponen en juego en el trabajo cotidiano. Por otra parte, el estudio de los consumos culturales de los docentes no solamente debe ampliarse en términos tanto cualitativos como cuantitativos, sino explorar qué relaciones posibles —de existir— pueden establecerse entre estos consumos y sus prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE.
- Chartier, A. M. "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores". En Lahire, Bernard (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. & Bourdieu, P. (2010). "La lectura: una práctica cultural". En: Bourdieu, P. *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chartier, R. et al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México: FCE.
- Corliss, J. C. (2008). *A journey through the reading lives of eleven elementary teachers: A phenomenological study of elementary teachers as readers*. Tesis doctoral. Estados Unidos: Claremont Graduate University.
- Finocchio, S. (2007). "Los maestros lectores". En *Del quisco al aula: lecturas docentes*. Tesis doctoral no publicada. Buenos Aires: FLACSO.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zancanella, D. (1991). "Teachers Reading/Readers Teaching: Five Teachers' Personal Approaches to Literature and Their Teaching of Literature". En *Research in the Teaching of English*, Vol. 25, N° 1.

PRESSUPOSTOS E EXPECTATIVAS SOBRE AULAS DE PORTUGUÊS EM CURSOS DE ENGENHARIA: UM RELATO DE CASO NO BRASIL

Ana Elisa Ribeiro, Izabella Ferreira Guimarães, Suelen E. Costa da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

anadigital@gmail.com

izabellita@hotmail.com

suelenerica@yahoo.com.br

1. Introdução

O Parecer 1.362, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), coloca a comunicação escrita e oral entre as competências fundamentais para o profissional de engenharia. A necessidade de “aprender português” nesse campo é reconhecida por alunos, professores e empresas (NOSE; REBELATTO, 2001; VERTICCHIO, 2006; BORCHARDT et al., 2007). É importante pensar não apenas métodos de ensino, mas o objeto da aula, nessas circunstâncias, para o atendimento mais ajustado às necessidades da formação profissional dos estudantes.

2. Letramento acadêmico

Um dos conceitos que orientam este trabalho é o de letramento, que, conforme Soares (2004: 39-40), implica “usa[r] socialmente a leitura e a escrita, pratica[r] a leitura e a escrita, responde[r] adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. O desmembramento (ou a “desagregação”, nas palavras de Soares) do conceito de letramento gera adjetivações que parecem importantes para o recorte de nossas investigações. O termo letramento acadêmico foi proposto pelos Novos Estudos de Letramento e é relativamente recente no cenário educacional (algumas décadas). A expressão surge da necessidade de se compreender práticas sociais de leitura e escritura específicas do contexto universitário (SOUZA, 2003; MARINHO, 2010). A esse respeito, Lorgus afirma que o

letramento acadêmico se expressa pela manifestação das habilidades letradas, construídas de acordo com a área de conhecimento específica de formação no meio acadêmico, associadas à estrutura de valores que as sustenta e ao reflexo de sua aplicabilidade prática no momento de expressar o conhecimento construído ou agregado (LORGUS, 2009: 41).

Fischer (2008: 180) considera que o termo letramento acadêmico está atrelado “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

É importante frisar que nem o conceito de letramento nem o de letramento acadêmico podem ser considerados estáveis e definitivos. Há um intenso debate em torno de ambos. Para Schalkwyk (2008), são muitas as concepções de letramento acadêmico, sendo que a que aqui assumimos (que gira em torno de habilidades construídas na vida acadêmica) é apenas uma delas, e provavelmente a ainda hegemônica.

3. Metodologia

Com o objetivo de ter reveladas as concepções de aula de português e as expectativas de práticas de letramento de alunos de diversos períodos de cursos de engenharia de uma instituição pública, propôs-se um grupo focal, com a participação de estudantes e pesquisadores. A escolha do método deveu-se à compreensão de que mesmo com a participação de poucos alunos, seria possível perceber outras vozes que falam por meio deles, numa aproximação com a ideia de polifonia.

O grupo focal é definido como uma técnica investigativa para análise qualitativa de dados, que são coletados em interações grupais. Nessas interações, discute-se um tema, proposto pelos investigadores, como explicam Morgan (1997) e Gondim (2002), em uma reunião flexível e não-estruturada. A técnica é aplicada quando se busca identificar “percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto” (DIAS, 2000), com foco nas finalidades específicas da investigação (KIND, 2004). Nery (1997), citado por Kind (2004), indica o uso do grupo focal para as seguintes finalidades, entre outras: compreensão da linguagem e das perspectivas do grupo e obtenção de informações sobre contexto específico.

O grupo focal tem as vantagens de permitir conhecer mais profundamente o grupo pesquisado; promover a interação entre as pessoas, o que pode gerar novas ideias; dar oportunidade de que se consiga grande quantidade de informação em curto período de tempo. As desvantagens são, entre outras, que as respostas podem ser “contaminadas” por outros participantes e a dificuldade de conciliar o horário de várias pessoas (DIAS, 2000).

O tamanho do grupo é considerado razoável quando há de quatro a dez pessoas, dependendo do nível de envolvimento dos participantes com o assunto. Caso esse assunto desperte o interesse do grupo, o tamanho do grupo não deve ser grande para não reduzir as chances de todos falarem (GONDIM, 2002), o que foi o caso desta pesquisa. Não se pretende fazer generalizações baseadas nas interpretações que se apoiarão no debate ocorrido. Pretende-se recolher impressões, concepções, sentimentos e representações que os estudantes fazem das questões a eles propostas.

No caso que ora apresentamos, o grupo focal contou com quatro estudantes de graduação e duas pesquisadoras. Houve dificuldades em reunir estudantes, uma vez que os horários dos cursos de engenharia tomam o dia inteiro dos alunos. Estes foram contatados por e-mail, vários se prontificaram a participar, mas apenas quatro conseguiram comparecer.

O grupo focal aconteceu em junho de 2010, no Laboratório de Pesquisa em Leitura e Cognição da instituição. Os nomes dos graduandos foram substituídos por A1, A2, A3 e A4 (Aluno), para preservar suas identidades. Todos assinaram termos de consentimento livre e esclarecido. Os estudantes participantes cursam engenharias diferentes e estão em períodos avançados.

A transcrição do debate gerou 23 páginas de texto (Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5). Os temas lançados giraram em torno da relação dos estudantes com aulas de português antes e durante a graduação, expectativas sobre disciplinas, conhecimento das diretrizes para a formação de engenheiros e gêneros textuais necessários à atuação profissional. Passamos, então, a apresentar a análise dos temas que mais frequentemente emergiram durante a interação.

O método empregado para geração de dados junto aos coordenadores de cursos de engenharia foi a entrevista. Participaram da pesquisa quatro coordenadores de diferentes engenharias, com entrevistas gravadas nos dias mais propícios para cada um deles, ao longo do segundo semestre de 2010. O principal motivo para a escolha desse método foi a dificuldade de propor um grupo focal aos profissionais, que alegavam ter agendas muito cheias. Todos os cuidados desejáveis no planejamento das entrevistas foram tomados (ALTINO, 2004): escolha de local adequado, informação ao entrevistado, roteiro de questões importantes para a discussão, cordialidade e espontaneidade.

4. Análise dos dados

Dada a extensão da transcrição do debate, foi necessário verificar elementos mais frequentes ou mais salientes na discussão: Gostar de ler e escrever; cabeça de engenheiro; ler e escrever na vida acadêmica; ler e escrever na vida profissional; a aula de português na engenharia; gêneros textuais; atribuição de importância à leitura e à escrita.

Em relação aos parâmetros que orientam os cursos de engenharia e, especificamente à alínea (i) do Parecer de 2002, os alunos foram unânimes em dizer que desconheciam o documento e que seria importante conhecê-lo desde a entrada na faculdade. É difícil, no entanto, saber se isso de fato os afetaria positivamente em relação às aulas de línguas. Já os coordenadores de curso conheciam, embora não em detalhes, as diretrizes que orientam os projetos dos cursos que coordenam.

4.1 Gostar de ler e escrever

Os estudantes são enfáticos em dizer que não gostam de “português” ou de ler e escrever. Apenas um deles se posiciona de maneira mais ponderada, inclusive relatando que “movimenta um blog”, onde escreve o que deseja e se sente bem-sucedido nisso. A despeito de admitirem que uma disciplina como Português poderia ajudar na formação de redatores melhores, os estudantes confessam sua pouca dedicação à matéria. Esse ponto é admitido também pelos coordenadores, que ponderam sobre a priorização de outros conteúdos para estudantes de

engenharia, sem deixar, no entanto, de reconhecer a importância da leitura e da escrita.

4.2 Importância geral de ler e escrever

A necessidade de ler e escrever bem (ou ao menos satisfatoriamente) é reconhecida por alunos e coordenadores. Não lhes resta dúvida de que a escrita é ubíqua em nosso dia a dia e, em diversos âmbitos, é inescapável. A internet aparece como mais uma mídia de oferta da escrita. O âmbito profissional, no entanto, é o que mais emerge das falas, como se verá no item 4.4. Entre os elementos da escrita citados como fundamentais estão a capacidade de conferir precisão à informação (segundo os estudantes) e a possibilidade de padronização de vocabulário. Emerge de alguns depoimentos uma percepção de prestígio social de um tipo de linguagem de que uma abordagem sociolinguística poderia dar conta.

4.3 Cabeça de engenheiro

Schnaid, Barbosa e Timm (2001), em artigo publicado nos anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, traçam uma breve história do perfil do engenheiro ao longo dos séculos. Os autores apontam que a expressão “cabeça de engenheiro” é de uso corrente e tem sentido ambíguo, valendo tanto para elogiar quanto para o contrário. Ter “cabeça de engenheiro” pode ter o sentido de ser dono de grande senso de organização e empreendedorismo, assim como, em outras circunstâncias, acusa alguém de ter senso prático exagerado e objetividade empobrecedora.

Esses discursos emergem nas falas dos estudantes participantes desta pesquisa e, em alguma medida, das falas dos coordenadores, em relação ao engenheiro ser um “resolvedor de problemas”.

4.4 Ler e escrever na vida acadêmica

Os participantes são unânimes em apontar situações de necessidade de bom desempenho em escrita na vida acadêmica. No entanto, é comum que apontem inseguranças, dificuldades e indisposições em relação à produção textual escrita.

A leitura de textos técnicos é unanimemente mencionada, separando-se de outros tipos de leitura, que são relegados ao segundo plano. Há uma concepção de que escrever “com regra e tudo” é o modo que mais se aproxima de situações profissionais ou acadêmicas em que o interlocutor parece definir o nível de formalidade com o qual é necessário procurar a interação. Escrever “sabendo que está errado” é uma opção relacionada ao tipo de interação existente, não ao desconhecimento de regras e normas.

A relação entre condições de produção e suportes tecnológicos de escrita (ou de comunicação) é aspecto saliente das declarações dos estudantes. As características da escrita, percebidas como menos ou mais próximas da fala, são ajustadas à

situação de comunicação, incluindo-se aí considerações sobre o suporte, a circulação, o interlocutor, para definições (e decisões) sobre formatos, padrões, correção, grau de formalidade, etc.

A escrita acadêmica se mistura muito à escrita profissional nos discursos desses estudantes. De alguma maneira, eles querem que o curso de Português Instrumental supra necessidades mais voltadas ao mercado de trabalho do que à produção acadêmica.

4.5 Ler e escrever na vida profissional

Mais uma vez, os estudantes admitem a importância da escrita para suas carreiras, em consonância com o que pensam os coordenadores de curso. É interessante observar que a concepção de que a escrita é uma tecnologia da memória (e mesmo da inteligência, como propõe Pierre Lévy, 2003) é constante no discurso dos jovens. A documentação empresarial se dá por escrito, por meio de registros fundamentais para a qualidade e a continuidade do trabalho dos técnicos. Embora possam existir outras formas de recuperação de informações, a documentação¹⁵² escrita é considerada essencial. O relatório é mencionado em quase todos os depoimentos como um gênero fundamental na engenharia.

4.6 O que é e o que deveria ser a aula de português na engenharia

O que se depreende da discussão dos estudantes é que cursos curtos e oficinas de teor muito prático seriam mais aceitos do que aulas teóricas ou atividades de caráter muito geral nas disciplinas de línguas. As aulas de língua materna deveriam servir para produzir relatórios, atas, textos técnicos. Para os estudantes, só necessidades ligadas ao mercado de trabalho podem justificar a discussão de determinados gêneros de texto em sala de aula. Enfoques mais aplicados e práticos são valorizados pelos estudantes, embora eles pareçam admitir a existência de um letramento do qual se apropriarão de fato nas relações socioprofissionais. O reconhecimento disso traz um conflito que se traduz na questão: que sentido fazem as aulas de português no ensino superior?

Os coordenadores de curso também apontam a possibilidade de que se aprenda a escrever na engenharia ao longo da vida profissional.

A aula de português ideal é entendida como um espaço para o ensino de padrões. São eles, segundo o estudante, que devem ser o objeto da disciplina, capazes de instrumentalizar os futuros profissionais e pesquisadores. As aulas de português que de fato ocorrem na instituição são consideradas generalistas e pouco aplicadas ao domínio profissional. O que os estudantes parecem sugerir é a existência de minicursos muito objetivos para o ensino de modelos de gêneros textuais muito

¹⁵² A documentação técnica é uma área de trabalho e exige competências especializadas. Atualmente, tecnologias digitais de comunicação e informação vêm sendo associadas à documentação.

específicos de certos domínios ou de algumas situações de interação. Essa modelagem dos cursos para eles necessários (e mais suportáveis), no entanto, parece poder ser suprida pelos letramentos que ocorrerão, de qualquer forma, em seus ambientes de trabalho. Isso dispensa a existência de uma disciplina formal nos cursos de graduação da área técnica, mas, ao mesmo tempo, expõe a necessidade de que se explicita muito melhor, em documentos oficiais ou em projetos pedagógicos, o que, exatamente, se quer dizer com “Português Instrumental” ou disciplina similar. As expectativas dos participantes para as aulas de redação ou de português são, ainda assim, altas, já que eles apontam necessidades sentidas ao longo de toda a graduação.

O modo de o professor dar suas aulas é constantemente mencionado. Motivação (ou a falta dela) é aspecto mencionado pelos coordenadores, que atribuem ao professor de português a tarefa de “interessar os alunos”.

4.8 Gêneros textuais na engenharia

Os gêneros textuais apontados (por estudantes e coordenadores) como mais relevantes para a atuação profissional do engenheiro são o relatório e o e-mail. A ata e o currículo são citados com frequência. O e-mail é um caso digno de nota. Embora tenha sido considerado um “gênero digital emergente” (Marcuschi, 2004) em estudos do início do século XXI, não sendo raras as descrições do correio eletrônico como gênero informal, o estudante de engenharia vê nele um dos modos de comunicação mais importantes e necessários, especialmente para assuntos que demandam alto nível de precisão e formalidade.

O currículo é apontado como um gênero estratégico e importante, uma vez que é necessário acertar ao produzi-lo, especialmente quando a intenção é conseguir uma vaga em uma grande empresa. No entanto, no debate, os estudantes avaliam como desnecessárias as aulas que tomam o currículo como objeto de ensino.

5. Considerações finais

Conforme mostram os dados apresentados, a “resistência” dos jovens estudantes de engenharia a disciplinas de “Humanas” parece mais justificada por questões de priorização (corroborando conclusões de PINTO, 2010) e foco profissional do que propriamente por desafetos. Coordenadores de curso parecem concordar com essa priorização, embora reconheçam fortemente a importância de uma boa comunicação (oral e escrita) na atuação do engenheiro.

É importante salientar que o letramento necessário em ambiente profissional será construído como sempre foi: pela agência pertinente (empresa, instituição), por meio das interações autênticas, de forma gradual. Já o letramento acadêmico sofre a intervenção direta da escola, uma vez que trabalha interações e gêneros circulantes nesse ambiente.

Qual seria o papel do professor que atua na formação técnica? Oficineiro ou pensador? As respostas dos alunos dão indicações de suas vontades e de suas prioridades, o que certamente traz implicações para a prática docente.

Os discursos de estudantes e coordenadores, aqui apresentados e comentados, parecem desalinhados em relação ao Parecer de 2002, que rege sua formação em nível nacional. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam na direção da humanização e do desenvolvimento de competências comunicacionais mais complexas, estudantes tecem sua proposta de treinamento aligeirado e de usos formulaicos da escrita, enquanto os coordenadores ainda tropeçam nas questões de priorização de disciplinas técnicas. Esse conflito merece a atenção informada e consciente do professor de línguas que atua nesses contextos.

Agradecimentos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, financiamento Propesq 2009-2011; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, por meio de bolsa de Iniciação Científica. Bárbara Rodrigues e Silva, estudante colaboradora; estudantes participantes do grupo focal.

Referências

- Altino, Fabiane C. (2004) "Procedimentos metodológicos: a entrevista". *Estudos Lingüísticos*, XXXIII, p. 1145-1150.
- Borchardt, Miriam et al. (2007). "Avaliação das competências necessárias ao engenheiro de Produção: a visão das empresas". *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu, 9-11 de outubro.
- Dias, Cláudia A. (2000). "Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas". *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 10, n. 2.
- Fischer, Adriana. (2008). "Letramento acadêmico: uma perspectiva de letramento portuguesa". *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187.
- Gondim, Sônia M. G. (2002). "Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos". *Paidéia*, v. 12, n. 24.
- Kind, Luciana. (2004). "Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais". *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun.
- Lorgus, Alexandra L. (2009). *O TCC como reflexo do letramento acadêmico dos alunos de graduação em design da Universidade Regional de Blumenau*. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau.
- Marcuschi, Luiz Antonio. (2004). "Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital". In: MARCUSCHI, L. A.; Xavier, A. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marinho, Marildes. (2010). "A escrita nas práticas de letramento acadêmico". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, pp. 363-386.
- Nose, Michelle Mike; Rebelatto, Daisy Aparecida do Nascimento. (2001). O perfil do engenheiro segundo as empresas. XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE, *Anais...*, Porto Alegre.

- Pinto, Gabriela R. P. R. (2010). Disciplinas de formação humanística em engenharia: resistência do estudante, recursos educacionais motivacionais e alguns resultados. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE, *Anais...*, Fortaleza.
- Schalkwyk, Susan C. van. (2008). *Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University*. Tese (Department of Curriculum Studies), Faculty of Education, Stellenbosch University, março.
- Schnaid, Fernando; Barbosa, Fernando F.; Timm, Maria I. (2001). O perfil do engenheiro ao longo da história. Congresso brasileiro de educação em engenharia, *Anais...*
- Soares, Magda. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2 ed.
- Souza, Thais Torres de. (2003). "Ensino de Português instrumental em universidade do interior de São Paulo". *Ao pé da Letra*, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%205.1/Thais_Torres_de_Souza--Ensino_de_portugues_instrumental_em_universidade_do_interior_de_Sao_Paulo.pdf>. Acessado em agosto de 2010.
- Verticchio, Norimar de Melo. (2006). *Análise comparativa das habilidades e competências necessárias para o engenheiro na visão da indústria, dos discentes e dos docentes*. Dissertação (mestrado em Engenharia) Universidade Federal de Minas Gerais.

PROGRAMA PARA EL CENTRO DE APOYO PARA LA LECTURA, LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA – DIGA-

Javier H. Murillo O.

Colegio de estudios superiores de Administración

javier.murillo@cesa.edu.co

Antecedentes y justificación

Las cifras de dificultades de aprendizaje (DA) –mayor al 30% en Latinoamérica– tienen consecuencias directas en Colombia, donde un habitante promedio lee menos de un libro al año, y los estudiantes, tanto de educación media como superior, presentan muy bajos niveles de habilidades de lectura y de escritura. Esto se hace evidente no solamente en su rendimiento académico, sino en el limitado manejo que tienen de la información académica complementaria. Problemas concretos en el manejo del discurso, las dificultades al argumentar, pobreza en la expresión oral y las evidencias de plagio en trabajos escritos son sin duda resultado de ello.

Esto es particularmente visible en espacios de educación superior en los que tradicionalmente no se ha enfatizado en las habilidades de lectura y escritura, como son los programas de formación eminentemente técnica como las de Administración de Empresas.

El Colegio de Estudios Superiores de Administración, una reputada escuela de administración colombiana, consciente de la limitación de sus estudiantes para leer analítica y críticamente, y particularmente para escribir de manera estructurada, clara y limpia, optó por no solamente abrir un espacio académico para fortalecer las habilidades de lenguaje (dos materias en los dos primeros semestres de la carrera¹⁵³), sino por crear un espacio al que los miembros de la comunidad pudieran asistir para afinar sus habilidades lingüísticas con el fin de comunicarse académicamente con mayor efectividad.

¿Qué es DIGA?

DIGA es un medio a través del cual el CESA busca consolidar las prácticas académicas a través del manejo del lenguaje, no sólo para fortalecer las habilidades comunicativas de sus miembros, sino para hacer conscientes a los estudiantes de que solamente con el dominio de las diferentes formas de lenguaje es posible comprender el entorno y proponer alternativas de manera oportuna para influir positiva y efectivamente en los demás.

¹⁵³ Hasta el segundo semestre de 2010.

Objetivo general del centro DIGA

- ✓ Servir de apoyo a la comunidad CESA en sus prácticas discursivas para lograr una mayor competencia en el ejercicio de la expresión académica y de comunicación pertinente y efectiva.

Objetivos específicos

- ✓ Coordinar los cursos de Comunicación, oral y escrita, y los electivos o complementarios que estén orientados no solamente a mejorar el manejo del lenguaje, sino a comprender mejor –a través del lenguaje– la realidad colombiana y global.
- ✓ Detectar las dificultades en las prácticas lingüísticas de los estudiantes.
- ✓ Mejorar el rendimiento académico a través del mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.
- ✓ Apoyar a los profesores en la definición de estrategias para mejorar la producción escrita y oral de sus estudiantes.
- ✓ Difundir recursos y herramientas para hacer más sencillos los procesos de escritura y de corrección (Ver Documento 1: *Escribir y corregir en el CESA*)
- ✓ Unificar el manejo de la metodología para la entrega de trabajos escritos. (VER DOCUMENTO 2: *Recomendaciones para escribir un ensayo y Normas APA*).
- ✓ Evaluar periódicamente las prácticas, las costumbres y las aptitudes lingüísticas de los estudiantes del CESA.
- ✓ Trabajar con la Psicóloga y Consejera estudiantil del CESA en la evolución de los estudiantes con dificultades académicas específicas.

Marco teórico del proyecto

El presente proyecto está basado fundamentalmente en los trabajos de la psicóloga y profesora Paula Carlino. Carlino, Doctora en Psicología de la Educación e Investigadora del CONICET en el instituto de lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, se ha tomado muy en serio este proceso, al que con acierto ha llamado “Alfabetización académica”.

A partir de la ponencia Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad¹⁵⁴ (2002), y del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005), quedan claros dos puntos. El primero, que los estudiantes no escriben

¹⁵⁴ Ponencia invitada en el Panel sobre “Enseñanza de la escritura”, en el Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

correctamente, en principio, porque no tienen del otro lado un *lector* sino un *corrector*. Dice Carlino (2002):

De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige: Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Program, 2000). Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores: Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarlo a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura. (Princeton Writing Program, 1998: 2-3).

Y el segundo, que el problema de la falta de hábitos de lectura y escritura formal es resultado, inicialmente, de plantearse erróneamente la pregunta y, después, de no reconocer sus causas directas. No se trata de que los estudiantes no sepan *leer* o *escribir*, sino de que no saben leer o escribir *en una determinada disciplina*.

Así, el problema debe ser enfrentado de dos maneras. Primero, se debe establecer un sistema de lectura de pares y de revisión previa a la entrega de un trabajo definitivo. Un sistema de Tutoría a cargo del Centro DIGA¹⁵⁵ y la existencia de un LECTOR PAR¹⁵⁶ le permite al estudiante pensar, antes que en la tarea, en si su texto comunica, es decir, si está suficientemente estructurado y claro para que quien lo lea tenga acceso a su contenido. Además, es necesario que el estudiante tenga una retroalimentación previa a la entrega final –por parte del lector par y del especialista, que es el profesor– que le permita hacer conciencia de sus errores y de la manera de corregirlos.

Esta modalidad es la más extendida en las universidades analizadas. En casi todos los Programas de Escritura investigados, se han creado Centros de Escritura, que incluyen la oferta de tutores. Basados en la pedagogía de proceso, para la cual el diálogo es una fructífera forma de enseñanza, los tutores de escritura se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes llevan al Centro de Escritura sus consultas junto a sus producciones, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas para ser evaluados. Los tutores son estudiantes de grado (y eventualmente posgrado) seleccionados y capacitados cuidadosamente. Según el Dartmouth College (en Hannover, New Hampshire) ‘La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas, y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La

¹⁵⁵ En la actualidad, el Centro DIGA cuenta con un profesor titular y dos profesores auxiliares quienes manejan este programa de tutoría de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes.

¹⁵⁶ Los lectores pares son estudiantes de diferentes niveles de la carrera de Administración de Empresas que reciben los trabajos de sus compañeros y hacen anotaciones, pero no tienen la responsabilidad de corregir o dar nota, como sí la tienen los profesores del Centro DIGA.

misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los estudiantes [...]. En cambio, la misión del Centro es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados'. (Dartmouth webpage, 1997). (Carlino, 2002)

Además, está el hecho de que no es cierto que los estudiantes *no sepan leer y escribir* --cotidianamente se comunican entre ellos con fluidez--, sino que no saben hacerlo *formalmente*. Es por esta razón que Carlino plantea que escribir, en la universidad, significa apropiarse de ciertas prácticas discursivas específicas.

Esto hace que si bien los cursos de Lengua al principio o durante una carrera académica específica prestan un servicio importante, fundamentalmente para el apuntalamiento de ciertas reglas y estructuras básicas, es más importante para el proceso que los profesores de cada materia –es decir los especialistas de cada área– integren “la producción y análisis de textos en todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer académico y profesional de los estudiantes” (Carlino, 2005, pp. 15-16). Esto equivale a decir que cada profesor debe ser un profesor de lengua en su propia área, y que si el proceso de lectura y escritura no se perfecciona a lo largo y ancho del currículo, no se lograrán los resultados esperados:

Enseñar a escribir es una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Las Materias de Escritura Intensiva son adaptaciones de asignaturas existentes en las carreras, en las que se ha incluido un componente redaccional. Los mismos profesores que las imparten proveen ‘situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada disciplina’ (Duke University Writing Program, 1998). (Carlino, 2002).

De ahí que el Centro de Apoyo para el lenguaje y la escritura–DIGA-- tenga tres propósitos fundamentales en este momento:

1. Evaluar a los estudiantes que están actualmente en el pregrado de Administración de Empresas. Debemos saber el punto exacto en el que estamos y el tipo de hábitos que ellos tienen para saber de qué manera podemos perfeccionar sus prácticas discursivas.
2. Afianzar el sistema de LECTORES PARES. Actualmente contamos con cuatro monitores de pregrado que están capacitándose para hacerlo en español, y uno más –un profesor externo– que está disponible para trabajar textos y exposiciones en inglés. No existe aún, sin embargo, en la comunidad CESA la costumbre de recurrir a este servicio en lengua extranjera.
3. Invitar a los profesores de todas las áreas a que participen del programa, no solamente haciendo que sus estudiantes con alguna dificultad recurran a la

Tutoría Diga, sino adoptando estrategias para que sus estudiantes lean y escriban con mayor formalidad y con las estructuras específicas de su disciplina.

Si no contamos con la participación activa de toda la comunidad del CESA no vamos a ir más allá de proponer unas clases de comunicación oral o escrita que, si bien pueden funcionar en el corto plazo, hacia adelante no dan ninguna solución efectiva al problema.

Servicios que ofrece el centro DIGA

DIGA trabaja desde cuatro frentes fundamentales:

1. Apoyo a los profesores

- a. *Cursos Asociados*: asesoría en la planeación, desarrollo y calificación de las diferentes actividades que involucren habilidades lingüísticas (con ayuda de dos profesores auxiliares).
- b. *Edición y corrección de textos*, profesionales y de investigación.

2. Apoyo a estudiantes

- a. Acompañamiento en la elaboración y corrección de trabajos escritos u orales – *Lectores Pares y profesores auxiliares*.
- b. *Cursos de Español como segunda lengua*, destinados a estudiantes extranjeros que vienen a hacer un semestre de intercambio.
- c. *Tutorías* para estudiantes con dificultades de lectoescritura: TutoríaDIGA

La TUTORÍA está dirigida a estudiantes que presenten problemas académicos relacionados con dificultades para recoger y analizar información, para exponer formalmente sus ideas –oralmente o por escrito– o para realizar trabajos académicos formales y efectivos. Se realizará una evaluación de cada estudiante para, con la información obtenida, definir el proceso de apoyo individual más apropiado. Con ello, se le asignará a cada uno el módulo de trabajo más apropiado, en horario extracurricular.

3. Productos:

- Cartillas: *Claves para escribir y corregir textos formales*
Recomendaciones para escribir un ensayo y Normas APA.
- Guías, rúbricas y gráficas personalizadas para la retroalimentación docente, de circulación interna.
- Examen de nivelación de manejo de lengua (L1) al comenzar los estudios en el CESA (primer semestre).
- Evaluación de habilidades de comprensión lectora y de hábitos de lectura.
- Encuesta de hábitos de lectura y de escritura en el CESA (junto con los estudiantes del curso Investigación de Mercadeo).

- Primer Concurso de Debate CESA¹⁵⁷.

4. **Vínculo en la página institucional del CESA**

(<http://www.cesa.edu.co/diga/>): “¿Cómo se dice?” Espacio para:

- Realizar preguntas específicas de lenguaje.
- Tener acceso a cápsulas y reflexiones acerca del lenguaje
- Conocer a los tutores de Comunicación Escrita del semestre: lectores pares y profesores asistentes.

Resultados del Centro DIGA durante el primer semestre de trabajo (2011-1)

Después de un semestre de trabajo, el centro DIGA tiene importantes resultados:

- ✓ El primero, crear, poco a poco, consciencia en los estudiantes de que sus trabajos escritos son leídos antes que corregidos. Gracias a ello se realizan ahora procesos de reescritura de los trabajos y los estudiantes no solamente saben reconocer las debilidades de sus propios textos, sino que se ven dispuestos a aplicar las correcciones del profesor o del lector par. Esto ha generado que los estudiantes, incluso sin la sugerencia docente, se acerquen a DIGA para que los profesores auxiliares y lectores pares revisen sus ideas incluso antes de escribirlas en forma de ensayo.
- ✓ Se han fortalecido procesos académicos, concretamente en la elaboración de ensayos: antes de comenzar a escribir, los estudiantes elaboran planes de trabajo cuyos puntos fundamentales son pensar sus textos en forma de “problema” e “hipótesis”. Esto ha fortalecido el trabajo sobre procesos lógicos imprescindibles en la academia.
- ✓ Unificar criterios en la entrega de trabajos escritos: Consistencia en la metodología aplicada en las diferentes actividades académicas.
- ✓ Manejo responsable de las referencias bibliográficas por parte de los estudiantes: se han reducido significativamente los casos de plagio durante este semestre en las asignaturas que exigen la elaboración de ensayos. Asimismo, se ha creado consciencia del uso de las citas, tanto directas como parafraseo, como parte del reconocimiento de que las ideas provienen de otros textos.
- ✓ Reorganización de los cursos de Comunicación a partir de la idea de una literacidad unificada: se reconoce que leer y escribir tienen instrumentos que pueden y deben ser desarrollados a la vez.
- ✓ Participación del 10% de las asignaturas del pregrado de Administración en el programa de CA (Cursos Asociados) DIGA.

¹⁵⁷ Este ejercicio de debate permite que, a través del análisis de un tema de interés para ellos y propio de su disciplina, afiancen sus competencias argumentativas y sus habilidades en cuanto a comunicación oral.

Retos de DIGA hacia el futuro

- Concientizar a los profesores del CESA de que forma y contenido son indivisibles. Esto conllevará a que un número mayor de profesores trabaje con DIGA.
- Especializar las habilidades argumentativas de los estudiantes.
- Ampliar el espectro de los textos que se trabajan en DIGA (resúmenes, actas, planes de negocios, proyectos de grado, presentaciones, etc.).
- Fortalecimiento de las electivas, en especial humanísticas, para descentrar al estudiante de una línea que hasta ahora ha sido fundamentalmente técnica.
- Crear una línea de investigación de alfabetización académica y establecer vínculos con otras universidades para tal efecto, dentro y fuera de Colombia.

Obras de referencia

Cadena, S., Narváez, E. & Chacón, M. "Alfabetización académica, una de las responsabilidades de la educación superior". Extraído el 18 de agosto de <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/scadenaenarvaezmchaco.n.pdf>

Carlino, Paula (2002). "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Extraído el 11 de agosto de 2010 desde <http://www.educ.ar/educar/site/educar/lm/1189172885493/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/3f56282f-1603-461a-9a8b-19f450b1759f.recurso/3ae569c6-05f8-4518-938f-e6e925094c47/ense%F1ar a escribir en la universidad.pdf>

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Gruffat, Carolina (2006). "Lectura y escritura, para la adquisición de conocimiento". Extraído el 9 de agosto de 2010 desde <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectura-y-escritura-para-la-adquisicion-de-conocimiento.php>

Vázquez, Alicia (2005). "¿Alfabetización en la universidad?" En *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 1, N° 1. Consultado el 17 de agosto del 2010 en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>

PSICOLOGÍA E INTELIGENCIA DISTRIBUIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA. ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL DISEÑO DE SISTEMAS DE ACTIVIDAD CON PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

**Julieta Malagrina, Cristina Fedeli, Elizabeth Bustamante, Jessica Gallardo,
Cristian Parellada, Ana María Talak**

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de La Plata

julieta.malagrina@gmail.com, crisine26@yahoo.com.ar, bustamanteelizabeth@yahoo.com.ar,
jpgallardo@live.com.ar, cristianparellada@hotmail.com, atalak@hotmail.com

Diseño de un dispositivo de investigación y aprendizaje académico.

Este trabajo transmite cómo se construyó el diseño de un dispositivo de investigación y aprendizaje académico, implementado en 2010, acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. El Proyecto de Investigación “La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes”, espera incluir a los estudiantes en la alfabetización académica disciplinar, fortaleciendo estrategias epistémicas y metacognitivas, a través de dispositivos que favorezcan la inteligencia distribuida.

Esta construcción depende del contexto de producción del cual se partió: clases masivas (alrededor de 70 estudiantes en cada comisión de trabajos prácticos y 300 alumnos en las clases teóricas), alumnos de procedencia y rendimiento heterogéneos, alta complejidad de los contenidos y metodologías disciplinares, necesidad de un aprendizaje integrado y reflexivo que haga de base a las próximas prácticas en la formación académica y profesional.

Desde dos Cátedras, Psicología I y II de los primeros años de la carrera, se percibieron dificultades en la motivación a la lectura, en las habilidades de comprensión lectora, de vocabulario y de escritura de los alumnos ingresantes.

Se estimó necesario conocer el alcance de nuestras prácticas educativas a la par de una propuesta didáctica para su mejora. El *proyecto pedagógico* entonces se articuló con un *proyecto de investigación* para medir el impacto de las intervenciones diseñadas en el desempeño académico de los estudiantes.

Los docentes que participaron de la investigación realizaron una práctica de enseñanza, igual que el año anterior, en una comisión de trabajos prácticos y en otra comisión aplicaron sistemáticamente actividades de escritura y lectura con los materiales específicos de la asignatura.

Se aplicaron dispositivos variados para estimular el desarrollo de diferentes habilidades que se consideraron necesarias para el desempeño universitario (discusión argumentada, interacción entre pares, exposición de puntos en el

espacio del plenario, ejercicios de escritura domiciliarios y en la clase, uso de página web, espacios de consulta y fichas de cátedra como medios de comunicación que proveen información en la universidad).

Los dispositivos de lectura y escritura se estructuraron en un orden de complejidad creciente para favorecer el acceso paulatino a herramientas propias de la comunidad académica (identificación del paratexto, comprensión de textos, elaboración de preguntas, extracción de hipótesis principales, identificación de interlocutores, relaciones entre los autores, identificación del contexto socio-histórico de producción del conocimiento científico, etc.)

Marco teórico con más de un desarrollo disciplinar.

La masividad de la matrícula generó la necesidad de abordar esta población desde un análisis complejo que contemple intervenir en lo general de la población, a la vez que en lo particular de la misma considerando la diversidad. Por otro lado, pensar en las dificultades de lecto-escritura de los alumnos lleva a pensar en una multicausalidad debido justamente a la diversidad de la población misma (edad, contexto sociocultural, formación previa, situación laboral).

Se requirió para la arquitectura del diseño, de la construcción de un marco teórico complejo, conformado por más de un desarrollo disciplinar. Esta decisión teórica se debió fundamentalmente a dos razones:

a- respecto del *procedimiento en la enseñanza* paralelo y compatible con un *procedimiento en investigación*: las inquietudes e intereses de los docentes investigadores implicaron mínimamente un respaldo en sus prácticas didácticas así como en la interrogación propia de la investigación no sostenido por ningún marco teórico en sí mismo.

b- respecto del *objeto de nuestras prácticas* múltiple, sofisticado y complejo: ningún desarrollo disciplinar en sí mismo resolvió la pluralidad de exigencias que se ordenaron en la complejidad del contexto de producción del proyecto de investigación.

Particularidad disciplinar y construcción de un saber social situado.

Desde ambas materias se encauzaron las dificultades presentadas considerando trabajar sistemáticamente las habilidades de lectura y escritura académicas -a la vez que resaltando la dimensión histórica y política de las perspectivas teóricas de la psicología-. Así, se estimuló la contextualización de problemas dentro de una tradición de investigación en ciencias humanas e identificación de un discurso propio de la producción de esas ideas determinadas. Las lecturas académicas en psicología, como en otras disciplinas, presentan la complejidad de la ciencia en tanto entramado de voces y polémicas de autores tejidos en una lógica de prácticas institucionales. Es necesario introducir a los alumnos en las lecturas, considerando esta novedad propia de una cultura disciplinar particular, en este caso la psicología, cuyas prácticas y usos difieren de otras ciencias. Esta pretensión de los

integrantes del equipo de investigación docente enriquece la mirada de los estudiantes a la vez que articula sus saberes previos. No se da por supuesto que el lector comprenderá los textos académicos (Carlino, 2005). La comprensión de saber y la producción de saber no son lineales ni directas, sino que existen desde una perspectiva histórica de los temas, que inscriben a los autores en un contexto investigativo particular. Los alumnos se posicionan en actitud de responder por el contexto histórico de los problemas que dieron origen al conocimiento psicológico.

Se propiciaron actividades de lectura y escritura con función epistémica en los trabajos prácticos, y en los horarios de consulta de los profesores de teóricos se implementaron acciones de tutoría para orientar la escritura de una monografía -a través de prácticas de reescritura académica- para los alumnos que aspiraban a la Promoción sin Examen Final. Se consideró entonces a la escritura como una construcción social situada, donde los estudiantes escriben desde la especificidad de los contenidos, metodologías y prácticas propias de la disciplina psicológica.

Lectura y escritura académicas y cultura universitaria.

En las clases masivas en las universidades argentinas prevalece el uso del dispositivo didáctico de la exposición instalado en los docentes de forma natural y legitimada. Las clases se centran en la transmisión del docente y el alumno se limita, muchas veces, a registrar la información. Si se lo escucha al alumno suele ser para constatar que el registro fue consumado. La problemática es grave teniendo en cuenta el dato de que muy pocos docentes en la educación superior tienen algún tipo de formación específica en pedagogía, simplemente enseñan como les enseñaron, es decir, a través de clases expositivas (Corea, 2002). Esta modalidad de enseñanza normalmente está focalizada en los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles de comprensión cognitivos más altos. De esta manera, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento. Es por esto que en este Proyecto de Investigación de lectura y escritura académicas se sistematizaron actividades que favorecen la centralización de la actividad en el alumno.

Para esto se consideró necesario abordar en forma sistemática tareas de lectura y escritura. Mediante ellas, los alumnos que ingresan al ámbito universitario conocen estrategias que les permiten comprender y producir textos específicos de una disciplina en particular como es la psicología. Se transmitieron explícitamente las estrategias y los modelos de explicación, justificación y resolución de problemas que son específicos de un campo disciplinar. Así, los alumnos se acercan a indagar, aprender y pensar en una comunidad académica. Leer y escribir en un contexto disciplinar específico implica adquirir una alfabetización académica que permita la participación de una cultura discursiva disciplinar, así como también la participación de actividades de producción y análisis de textos requeridos en la universidad.

Se sostiene que la escritura y la lectura tienen un papel fundamental en el aprendizaje de las disciplinas, mostrando que el mismo implica la asimilación y la inserción en *culturas* disciplinares que tienen su propia especificidad conceptual y metodológica, y que ven la escritura académica como “prácticas socialmente situadas” que son utilizadas para apropiar los modos de hacer y pensar en una disciplina (Cartolari & Carlino, 2009). Estos modos de leer y de escribir no son actividades generalizables a cualquier ámbito, muchas veces esta exigencia no coincide con el recorrido hecho por el alumno, además los textos académicos seleccionados no fueron escritos pensados para alumnos de los primeros años de la carrera.

Las habilidades de escritura académica favorecen la apropiación del conocimiento como un proceso de reorganización de procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje. La lectura y la escritura se convierten en herramientas fundamentales para lograr la asimilación y la transformación de los contenidos. Es un proceso cognitivo y lingüístico complejo. Al escribir académicamente, los estudiantes planifican, revisan las propias ideas escritas y tienen en cuenta a los lectores potenciales, enriqueciendo el propio pensamiento. Este es un uso de la escritura en su función epistémica, es decir, como herramienta cognitiva para organizar las ideas sobre un tema. Se trata de un trabajo continuo, progresivo y sistemático con la escritura. Ésta se concibe aquí como una tarea de resolución de problemas en la que se articulan el análisis de contenidos y la selección de los registros discursivos más adecuados (Proyecto Talak, 2010).

Saberes previos y saberes nuevos.

Se aspira a articular la lectura y la escritura académicas propias de la cultura disciplinar de la psicología, una concepción del saber construido, producido socialmente desde un necesario contexto histórico particular. Las lecturas y escrituras son siempre contextualizadas, y desde una especificidad discursiva disciplinar. Por eso en las prácticas sostenidas desde este dispositivo se le da una fundamental importancia a lo ocurrido en los niveles educativos previos (formas de estudio, concepción del saber, lugar dado a la comunicación entre pares, etc.), para sostener desde las nuevas prácticas el nivel requerido por la universidad, y así acceder a su capital simbólico.

La razón de hacer interactuar lo conocido con la particularidad de lo nuevo es lo que fundamenta la posibilidad de generación de un nuevo saber y justifica la actividad del estudiante responsable de lo que conoce. Así, se asume una posición más activa con respecto al texto bibliográfico que se traduce en acciones de búsqueda y relación de información. Se apunta a que el alumno interroge la polifonía textual y no considere al saber como acabado, como una parcela de la “realidad”. La comprensión, a su vez, implica una producción de sentido. Las prácticas de lectura y escritura académicas se convierten en una actividad creadora, donde la construcción de significados se produce en la relación intersubjetiva. La construcción de significado se produce en la relación intersubjetiva, en relación con el otro. Se considera el carácter discursivo y dialógico de la comprensión, donde el enunciado es de naturaleza social y es imposible la construcción del sujeto sin una relación dual.

Metacognición y sistemas de actividad e inteligencia distribuida.

Se estimuló el conocimiento de estrategias para el logro de aprendizajes (autorregulación), el conocimiento metacognitivo, y el conocimiento del mundo (Sullivan Palincsar & Brown, 2007), lo que permite que se valore a la escritura como un hecho social, un proceso cognitivo inserto en su contexto social.

Este desarrollo disciplinar sitúa al examen de la lectura y la escritura en situaciones reales de escolarización y uso de la educación en la comunidad. Es un desarrollo disciplinar que aborda el problema tanto en forma cognitiva como social. El docente andamia la enseñanza en un despliegue histórico que impide la homogenización de los procedimientos de enseñanza y el conocimiento de la particularidad del estudiante para superar las dificultades de lectura y escritura (Hull, 2007).

El marco teórico, desde el que se parte en el diseño de las actividades, considera que los procesos mentales que los alumnos realizan al momento de enfrentarse al texto que deben leer para las clases de trabajos prácticos están inmersos en un contexto de la actividad. Desde este punto de vista, los procesos cognitivos que se emplean no deben considerarse aislados de los escenarios en los que tiene lugar la actividad ni de las metas y objetivos que se plantean los actores.

Las actividades de lectura planteadas en los trabajos prácticos buscan promover relaciones entre las actividades cognitivas de los actores involucrados, los artefactos culturales empleados, y la institución social en la que se inserta. El desarrollo de la habilidad lectora no se debe sólo al esfuerzo y predisposición de los alumnos, sino también al contexto y a cómo el docente promueve y favorece ese contexto cultural que enfatiza el desarrollo de las habilidades lectoras (Rogoff, 1993).

El marco teórico concibe los sistemas de actividad de Perkins y Pea que hacen de andamiaje en los procesos de enseñanza auténticos, pensando con los otros y con la ayuda de las herramientas que la cultura les proporciona (inteligencia distribuida) (Salomon, 2001). Por esto se sostiene en este marco teórico que los logros no dependen del esfuerzo individual sino de acciones compartidas entre docentes y alumnos. Cuando el docente se posiciona ayudando a los alumnos a diferenciar los contextos en que se aplican las ideas específicas, puede favorecer un cambio conceptual que dé cuenta del contexto particular de producción de los conceptos sobre lo humano. (Schnotz- Preub, 2006).

Este marco teórico suma aportes de la psicología cognitiva, así como las nociones de contexto y de construcción social situada de la escritura (Pittard y Martlew 2000), que consideran los aspectos cognitivos del proceso de composición en su relación con la realización social de la actividad de la escritura. Así articuladas, la psicología cognitiva y el socioconstructivismo proponen una posición teórica y metodológica que permite superar la dicotomía que considera los aspectos cognitivos del proceso de composición escrita y la realización social de la actividad de la escritura. El lenguaje es una actividad dependiente del contexto social, la composición escrita que realiza el estudiante lo hace tomar decisiones revisando cada vez y con los otros los aspectos sociales de la actividad (negociación socio-contextual).

Consecuencias en los docentes y sus prácticas.

Numerosos trabajos señalaron la relevancia que tienen en las estrategias pedagógicas las concepciones sobre la lectura y la escritura de los propios docentes. Fue necesario trabajar estas concepciones con los mismos docentes, poniendo en práctica el marco de interpretación teórica elegido, desde una concepción de las prácticas de lectura y escritura construida socialmente, y dependiente para su práctica y sentido de instituciones y condiciones sociales.

Desarrollo permanente, el marco teórico permite alojar también al docente como sujeto que revisa a través de la reflexión, aprende y modifica sus prácticas. Además distribuye la autoridad de transmisión del conocimiento descentralizándola del docente como única fuente e instituyendo al libro y su contexto de producción, en tanto se debe suponer un saber del libro para poder abordarlo. La suposición de saber se debe hacer, en primer lugar, desde el concepto de enseñanza activa de Good (1983), en el cual el docente participa guiando el aprendizaje mediante preguntas y discusiones y, en segundo lugar, teniendo en cuenta lo que muchos autores plantean (Bransford y otros, 1991) sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, el cual se desarrolla cuando se brindan oportunidades de practicar esta habilidad.

Consideraciones finales.

Reflexiones sobre la práctica docente universitaria y pública.

1. Argumentación sobre el marco teórico.

La multiplicidad de marcos teóricos en el diseño de este dispositivo se desprende de la necesidad de articular y considerar como complementarios ciertos recursos y posiciones didácticos al enseñar estas habilidades de lectura y escritura. Hay momentos de explicitación teórica del docente, momentos en los cuales la posición activa es del alumno, otras del par; se trabaja en forma individual, en grupos pequeños, en plenario, utilizando explicaciones del docente, recursos visuales, gráficos. Es decir, no prima una forma de dar clase ni un tipo de ejercitación. Si el problema es complejo, el camino para abordarlo no puede ser simple ni unidireccional.

2. Aprendizaje activo

El concepto de “aprendizaje activo” para la práctica nos permite sostener que el alumno debe elaborar, interpretar y dar sentido a la información durante todo el proceso formativo, no sólo a partir de las actividades de evaluación. Los alumnos no son como un almacén de conocimientos, tal como se sostiene de forma implícita en las clases expositivas, sino que ellos deben elaborar las relaciones de sentido, jerarquizar las ideas y las interpretaciones.

La experiencia de reescritura en los trabajos prácticos en su función epistémica favoreció al aprendizaje de ideas y concepciones del contenido temático de la

asignatura como así también posibilitó la práctica a los estudiantes de evidenciar las mejoras en la propia producción escrita; este crecimiento personal en las habilidades de escritura fue considerado por los alumnos como adquirido gracias a la interrelación con sus pares y docente.

3. Rol Docente

Este dispositivo implementado en las cátedras permitió un crecimiento en la didáctica de los docentes. En cuanto a la forma de enseñar, se incorporaron nuevas estrategias y modalidades a través del diseño de actividades que explícitamente abordaban la lectura y escritura académicas con la bibliografía específica de la asignatura. Los docentes incorporaron nuevas estrategias de enseñanza advirtiendo significativas mejoras en las producciones escritas de los alumnos en situaciones de ejercitación y evaluación; esto fue observado y se dedicó un tiempo en los trabajos prácticos para recolectar la vivencia de los alumnos con respecto a su propio rendimiento, quienes reconocían su mejora en estas habilidades cognitivas a partir de su intencionada ejercitación.

4. Importancia de las materias disciplinares específicas en el comienzo de la formación de grado.

Las materias disciplinares específicas en el comienzo de la formación de grado brindan a los alumnos en Psicología perspectivas para posicionarse en una posible interpretación de los conocimientos académicos. Psicología I y II explicitan lineamientos epistemológicos e historiográficos desde la multiplicidad de perspectivas teóricas considerando la construcción del conocimiento científico situado en un contexto histórico social determinado y atravesado por dimensiones políticas, económicas, institucionales que hacen a su complejidad.

5. Ética y práctica docente.

Los principios o criterios de intervención que guían a las actividades implementadas en el diseño de nuestro dispositivo pedagógico tanto didáctico como de Investigación, tienen una posición valorativa y ética que llevan a considerar a la educación universitaria en psicología desde un currículum democrático, siguiendo a Guarro Pallás (2002), común, cooperativo, inclusivo, reflexivo, moral, práctico, útil y planificado. Así, este Proyecto se inscribe en una perspectiva política basada en prácticas docentes universitarias inclusivas.

6. Perspectiva científica: complejidad, multiplicidad de los intereses identificados por los docentes investigadores.

La lectura y escritura en el ámbito universitario implican una multiplicidad de dimensiones e intereses: por un lado, la dimensión de la institución, los docentes, los estudiantes y por otro lado, las dimensiones socio-históricas, políticas y económicas que afectan e influyen en las complejas situaciones áulicas de enseñanza y aprendizaje.

El saber científico se produce, circula y se comunica en los ámbitos académicos en general y en la facultad de Psicología en particular, hacen repensar a la lectura y escritura como habilidades no exclusivas del científico sino a ser apropiadas por los estudiantes universitarios.

El rol del docente universitario conceptualizado desde la “alfabetización académica”, lejos de detenerse en la explicitación de técnicas de lectura y escritura universitaria, se posiciona como andamiaje hasta generar la autonomía del estudiante en el uso de tales competencias, interviniendo sistemáticamente desde la transmisión de cómo se lee y escribe académicamente.

Bibliografía:

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C. (2002) “La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica”. Clase dictada para FLACSO virtual.
- Guarro Pallás, A. (2002) *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro
- Hull, G. A. (1996). Cap 6. “La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición”. En: Resnick y Klopfer (Comps.) *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires: Aique. Pp. 171- 208.
- Malagrina, J. (2009). “Observaciones sobre los conceptos de cognición y creación en Psicología Histórico Cultural”. Trabajo presentado en II Congreso Internacional de Investigación. La Plata: Facultad de Psicología UNLP. 12 al 14 de noviembre de 2009.
- Narvaja de Arnoux, E; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2009) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sullivan Palincsar, A. y Brown, A. L. (1996). Cap. 2. “La enseñanza para la lectura autorregulada”. En: Resnick y Klopfer (Comps.) *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires: Aique. Pp. 171- 208.
- Talak, A. M. Proyecto de Investigación 2010-2011. *La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes*. Director: Prof. Dra. Ana María Talak. Proyecto acreditado en Programa Incentivos. Secretaría de Ciencia y Técnica – UNLP.
- Talak, A.; Malagrina, J. y Fedeli, C (2010). “Dimensión ético-política de un dispositivo pedagógico en los inicios de la formación de grado en Psicología, en la Universidad Nacional de La Plata”. Trabajo presentado en I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología. Rosario: Facultad de Psicología UNR: La Formación del Psicólogo en el Siglo XXI, 21, 22 y 23 de Octubre de 2010.

PUNTUAR, PUNTUALIZAR O PONER LOS PUNTOS ¿SOBRE LAS ÍES? UNA APROXIMACIÓN PRAGMÁTICO-COGNITIVA A LA PUNTUACIÓN EN TEXTOS ACADÉMICOS COMO DISPOSITIVO INFERENCIAL

Edgardo Gustavo Rojas

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – UNLP

Instituto Superior de Formación Docente N° 9 – La Plata

egustavorojas@hotmail.com

Introducción

Numerosos autores han señalado que las “tecnologías de la palabra” imprimieron en su aparición modificaciones sustantivas en las distintas manifestaciones del lenguaje y las psicodinámicas sobre las cuales se sustentan (Ong, 1982; Landow, 1995; Cassany, 2006). La invención de procedimientos técnicos que dieron lugar al ejercicio de la escritura, por ejemplo, estuvo acompañada por una “revolución cognitiva” sin precedentes, propiciando nuevas competencias en los sujetos, ampliando sus posibilidades de comunicarse y su capacidad de abstracción de una forma progresiva e irreversible (Ong, 1982).

Por lo tanto, no fue casual que la “explosión” de los estudios sobre la oralidad y la escritura en las ciencias sociales haya coincidido con el desarrollo de las innovaciones tecnológicas en el ámbito de las telecomunicaciones propias del Siglo XX, dado que este avance dotó de una mayor visibilidad a los efectos sobre el lenguaje provocado por estas tecnologías. No sólo se modificó el objeto de estudio de las disciplinas sino además la metodología de abordaje, debido a la aparición de nuevos instrumentos para el registro y el procesamiento de los datos: las nuevas tecnologías terminaron convirtiéndose en el “soporte” que la lengua oral no poseía (Calsamiglia y Tuxón, 1999).

El desarrollo de la informática, por su parte, facilitó la emergencia de nuevas formas de comunicación donde intervienen tanto la oralidad como la escritura. Sin embargo, aun tratándose de manifestaciones de la lengua oral comparable en algunos aspectos con sus formas “naturales”, se trata de una oralidad artificial o “prefabricada”, donde intervienen fenómenos ajenos a las formas espontáneas del coloquio (Landow, 1995). Los textos en estos soportes, además, presentan una multiplicidad de códigos audiovisuales operando en forma simultánea, además de seguir pautas de estilo y estandarización que no se observan en la vida cotidiana.

En síntesis, las nuevas tecnologías de la comunicación y sus impactos sobre el uso de la lengua han llegado para quedarse y tal vez sean la antesala de nuevas innovaciones que no llegamos a vislumbrar. Las abrumadoras evidencias de sus impactos sobre la escritura, sin embargo, no han derivado en modelos teóricos que den cuenta de las estrategias discursivas que los mismos suscitan en fenómenos particulares como la conectividad (Cucatto, 2010a y 2010b). Con la intención de realizar un aporte en este sentido, proponemos una aproximación pragmático-

cognitiva a la puntuación en textos académicos basando nuestras observaciones en la pragmática de orientación interna (Escandell Vidal, 2003).

Más precisamente, analizamos una muestra de exámenes parciales gestionados por alumnos del primer año de las carreras de Letras y Lenguas Modernas de la UNLP, relevando indicadores que permiten localizar los signos de puntuación entre los elementos portadores de significado procedimental (Blakemore, 1988; Sperber y Wilson, 1993). Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La puntuación como dispositivo conectivo. Una perspectiva lingüístico-cognitiva para el estudio de la conexión en textos académicos” (FAHCE, UNLP), en cuyo desarrollo “procuramos acercarnos a la puntuación trabajando el texto como un espacio en el que se inscriben procesos cognitivos, explorando el carácter icónico o motivado de la escritura que se manifiesta en su organización espacial como correlato analógico de relaciones semántico-pragmáticas” (Cucatto 2010b).

El proceso de significación en la teoría de la relevancia

La pragmalingüística es un campo de estudios abocado a la formulación de modelos descriptivos y explicativos de las estrategias que adoptan los sujetos para el cumplimiento de sus objetivos en la interacción verbal (Haverkate, 1994). Si bien sus orígenes se remontan a la filosofía del lenguaje ordinario, conviene recordar que los autores de esta corriente filosófica adoptaron una perspectiva de análisis monológico centrada principalmente en el hablante (Hernández Sacristán, 1999). Para los estudios pragmalingüísticos, por el contrario, los actos de habla se inscriben en géneros discursivos eminentemente dialógicos, de forma tal que el significado de las expresiones no puede deslindarse de la interacción. De hecho, asumiendo una concepción dinámica y ecológica del texto en el proceso comunicativo, puede afirmarse que todo discurso es, en primera instancia, dialógico (Bernárdez, 2003).

El principio de relevancia se plantea en los estudios pragmáticos como una instancia reguladora de los intercambios lingüísticos de alcance universal, según la cual “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (Sperber y Wilson, 1993). Se sostiene entonces que los usuarios de la lengua comparten el supuesto de que todo enunciado merece ser procesado cognitivamente dado que las formas lingüísticas constituyen una guía eficaz para su interpretación exitosa (Escandell Vidal, 1996). El “costo” implicado en el procesamiento mental del enunciado vendría compensado por sus efectos cognitivos, es decir, el “beneficio” que trae aparejado el proceso de interpretación.

En esta perspectiva sobre la comunicación, el contexto se define como un conjunto de representaciones mentales que funcionan como premisas de las conclusiones que resultan del procesamiento. De ahí que el contexto no es una entidad preestablecida sino una construcción cognitiva que resulta de seleccionar los elementos que satisfagan la presunción de relevancia. En otras palabras, los contextos de la interacción no interesan como fenómenos espacio-temporales en su sentido físico, sino como conjuntos dinámicos de proposiciones que emergen o “se activan” ante cada enunciado. Por otro lado, teniendo en cuenta que las “conclusiones” del oyente-receptor impactan en su memoria de procesamiento

como insumos del contexto representacional, reciben en este modelo la denominación de “efectos contextuales”.

El antecedente teórico inmediato de este modelo es la obra de Grice, principalmente el “Principio de Cooperación”, las máximas conversacionales que de él se derivan y el concepto de *implicatura* (Grice, 1975). En comparación con este precedente, el modelo de Sperber y Wilson supondría un progreso epistémico por resultar más económico desde el punto de vista teórico-metodológico: el conjunto griceano de máximas son sustituidos por un único principio que no admite transgresiones. Al mismo tiempo, se destaca que la relevancia no es una propiedad de los enunciados sino una dimensión relativa que surge de ponderar el costo inferencial que ponen en juego los sujetos al procesar información y su relación con el resultado obtenido.

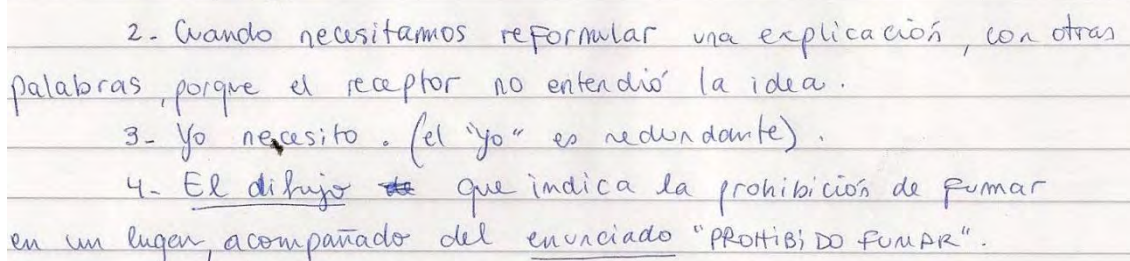
Consecuentemente, un sujeto competente en el marco de la interacción es aquel que proporciona a su interlocutor un número mayor de instrucciones para guiar el proceso inferencial. En la interacción cara a cara, la masividad y simultaneidad de signos –aspectos verbales, paraverbales y no verbales de la comunicación– tienden a facilitar la búsqueda de relevancia, pero en la manifestación escrita del lenguaje se dispone de un medio menos “plástico” para guiar las inferencias del receptor. En la teoría lingüística se ha enfatizado sobre todo el lugar que ocupan los “marcadores del discurso” como guías inferenciales (Portolés, 1998 y 2008; Garcés Gómez, 2008) y en una medida sensiblemente menor se ha mencionado en ocasiones el rol que cumplen en este sentido los signos de puntuación.

La puntuación como dispositivo inferencial

Vale la pena recordar que Portolés (1998 y 2008) define a los marcadores discursivos como “unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional...y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar... las inferencias que se realizan en la comunicación”. Si bien esta definición presenta algunos problemas para delimitar en forma taxativa la categoría de los marcadores discursivos (Garcés Gómez, 2008), su importancia en los estudios pragmáticos no ha sido puesta en duda. Nuestro aporte en esta comunicación, por consiguiente, consistirá en identificar algunos usos de la puntuación que en el registro formal de la lengua se atribuye a estas partículas o marcadores discursivos.

En nuestra aproximación a los textos producidos por los alumnos nos guiaremos por los criterios de representatividad, exhaustividad y sustituibilidad: presentaremos ejemplos representativos de las situaciones más frecuentes en el corpus, tratando de cubrir la tipología de marcadores discursivos más extendida en la literatura especializada, además de proponer los enlaces que en cada caso podrían sustituir los signos empleados. A fin de economizar tiempo y espacio de la exposición, analizaremos fragmentos pequeños donde aparecen algunos usos “idiosincráticos” de los signos de puntuación, es decir, aquellos que no están legitimados por la normativa de referencia.

El primer fragmento que analizamos resulta significativo porque pone en escena un uso estratégico de los signos (ver paréntesis entre puntos en 3) con un significado próximo a la marcación de reformulación, que es precisamente el procedimiento que desarrolla previamente en el mismo examen (ver punto 2). Dichos signos podrían haber sido reemplazados en el escrito por enlaces como “es decir”. Al mismo tiempo, se observa el uso de un elemento paratextual como el subrayado con un significado también instruccional (ver punto 4):

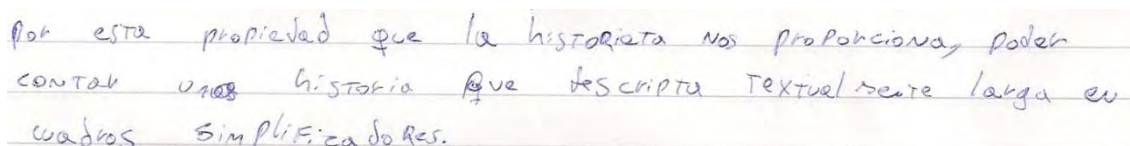


2. Cuando necesitamos reformular una explicación, con otras palabras, porque el receptor no entendió la idea.

3- Yo necesito. (el "yo" es redundante).

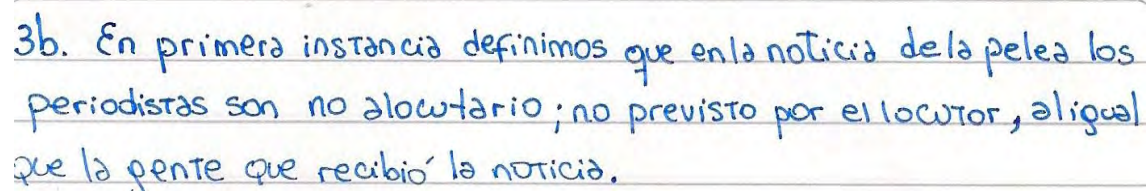
4- El dibujo ~~de~~ que indica la prohibición de fumar en un lugar, acompañado del enunciado "PROHIBIDO FUMAR".

En el siguiente fragmento la coma cumple un rol procedimental similar al tipo indicado previamente:



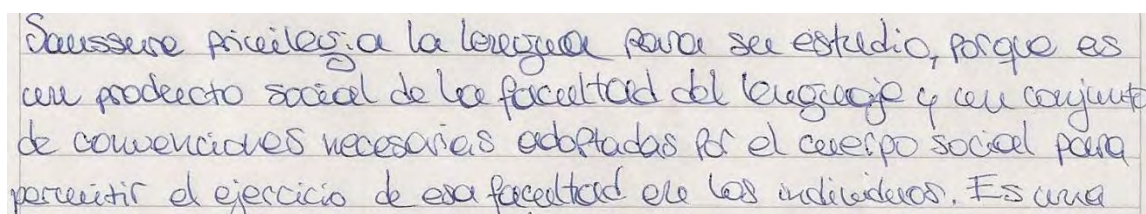
Por esta propiedad que la historieta nos proporciona, poder contar una historia que descripta textualmente larga en cuadros simplificados.

En este nuevo caso, el punto y coma se comporta como un reformulador rectificativo y podría sustituirse por “mejor dicho”; también podría operar como un conector aditivo del tipo que ordena miembros discursivos en una misma escala al estilo de “inclusive” o “es más”:



3b. En primera instancia definimos que en la noticia de la pelea los periodistas son no voluntario; no previsto por el locutor, al igual que la gente que recibió la noticia.

Hallamos en el corpus numerosos usos de los signos de puntuación que dan cuenta de cierto reconocimiento del carácter “parentético” de los enlaces, ampliamente estudiado en la bibliografía de referencia, y que aparece traducido en la redacción a través de signos como el punto y coma:



Saussure privilegia la lengua para ser estudiada, porque es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Es una

Lo indicado en el ejemplo anterior aparece remarcado en este fragmento con dos signos, reforzando su carácter “extraoracional”:

El latín es un buen ejemplo a la hora de explicar por qué Saussure elige estudiar la lengua, ya que, al ser una lengua muerta si estudia la lengua sin intervención del hablante.

También hallamos en el corpus ejemplos como el siguiente, donde el punto y coma se emplea en lugar de conectores argumentativos de concreción sustituible por “por caso” o “por ejemplo”:

El texto de Serrano incluye más elementos; causal, neurótico, contexto, relación y ~~transmisión~~ siguientes.

El siguiente fragmento pone en juego un procedimiento similar al anterior, en este caso resuelto a través del punto y coma y la forma coloquial “como”:

Las diferencias son que en el fragmento de Serrano existen los conceptos amplios; como el de relación entre seres y transmisión, y transmisión de

Otro procedimiento frecuente en la resolución de los exámenes parciales es la explicitación “metafórica” del carácter parentético de los enlaces a través, precisamente, del uso idiosincrático de paréntesis:

- Características del lenguaje: heterogéneo, multiforme y heteróclito (es decir que pertenece al dominio fisiológico, físico y psíquico; también al individual y social).

En el siguiente fragmento señalamos una estrategia similar a la anterior, aunque los paréntesis son sustituibles ahora por un enlace causal; podría resolverse con expresiones tales como “dado que” o “en virtud de que”:

• En cuanto al valor, se basa en oposiciones entre “finger” y “toe” (el primero es todo lo que el otro no es, y viceversa).

En el siguiente texto el reemplazo podría hacerse por un operador argumentativo de concreción, como “por ejemplo”:

Un sistema paraverbal está representado por los signos de exclamación e interrogación en las situaciones de esa índole, también en los puntos suspensivos, la letra mayúscula y negrita para resaltar una actitud del personaje (un grito). *

En el siguiente ejemplo los paréntesis podrían sustituirse por un reformulador restrictivo como “mejor dicho”:

Cuán equivocados están los profesores (de otras materias que no son Lengua y Literatura) cuando discuten que de nada sirve saber si un cuento es enmarcado.

En algunos casos, es el punto y coma el signo empleado para dar cuenta de enlaces argumentativos de concreción:

Hoy en los 'Prácticos del lenguaje se opunta al enfoque de lo lingüístico relacionado con los prácticos estudiantiles; un Christe, un Groggiti. Aplicar el lenguaje en contexto.

Aquí el signo suple el uso de un conector contraargumentativo; podría sustituirse por una expresión como "sin embargo":

Saussure, según otros autores, pertenece al movimiento estructuralista; él nunca afirmó solo.

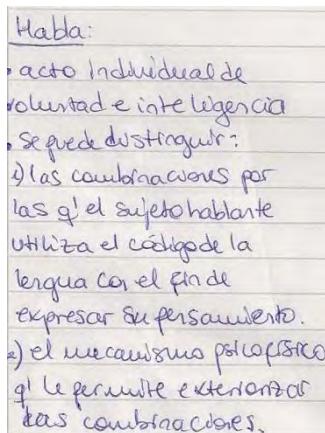
Los enlaces causales no siempre se definen como marcadores del discurso debido a que no cumplen con la definición de Portolés en su carácter "marginal" respecto de la oración. Sin embargo, la aparición frecuente en el corpus de la puntuación cumpliendo este rol nos ha conducido a incluir también un ejemplo; en este fragmento el signo elegido es el punto:

Se puede decir que serrano desarrolla muchísimo más las definiciones que habla de:

Hemos también encontrado en la muestra el uso frecuente de viñetas para organizar bloques de bajo contenido conceptual y/o proposicional, circunstancia que podría resolverse (evitando la subespecificación) a través de marcadores discursivos estructuradores de la información del subtipo ordenadores, como "en primer lugar" o "por un lado":

1) La lingüística es una ciencia cuyo objeto de estudio es la lengua.
Para abordar este objeto de estudio surgen distintos paradigmas:
• Estructuralismo: cuyo precursor fue Ferdinand de Saussure
• Generativismo: a partir de estudios realizados por Chomsky.

El último ejemplo que presentamos grafica lo indicado en el caso anterior, aunque la disposición espacial y las viñetas hacen aún más visible el bajo contenido proposicional de las expresiones:



Conclusiones

Como señala Cucatto, los signos de puntuación a veces “configuran unidades de escritura/lectura que la propia teoría aún no ha llamado, definido ni explicado: ¿podríamos hablar apropiadamente de “fragmentos”, “pseudoraciones”, “semirrespuestas”, “tituloides”?” (Cucatto 2010b). Por nuestra parte y en función del análisis que hemos presentado en esta comunicación, agregaríamos que la teoría de la relevancia permite situar algunos usos de la puntuación entre las “expresiones” portadoras de significado procedimental, comportándose como cuasi-marcadores-discursivos.

Es frecuente señalar que los aspectos pragmáticos del discurso resultan de difícil apropiación para los aprendices de una segunda lengua y que ello propicia “fallos” en la comunicación con mayor frecuencia que los aspectos léxico-gramaticales (Hernández Sacristán, 1999). Nuestra impresión ante el análisis realizado es que en la apropiación del discurso académico se produce un fenómeno similar, aunque en este plano los alumnos ingresantes operan estratégicamente en sus producciones escritas, asignando contenidos procedimentales a los signos de puntuación.

A mitad de camino entre la oralidad de la vida cotidiana y la “oralidad secundaria” de los espacios virtuales de interacción, estas estrategias favorecen la pronta resolución de alternativas en la redacción, instalando marcas que sugieren enlaces. Sin embargo, la inespecificidad de estos vínculos dificulta el proceso de interpretación, demandando un costo inferencial superior al esperado en una prueba escrita: las viñetas y enlaces automáticos que caracterizan al texto digital “hacen ruido” en los exámenes parciales.

El resultado de estos usos es la redacción en bloques o “lexías” de bajo contenido conceptual, enlazados por elementos subespecíficos que operan como vehículos del contenido procedimental, construyendo en conjunto textos fragmentados y dispersos. Esta descripción cubre en gran medida la definición de hipertexto o

“texto digital” (Landow, 1995), lo que nos hace suponer que en un avance del trabajo deberíamos abordar la relación de los alumnos con este tipo de soportes.

Bibliografía

- Bernárdez, E. (2003) “El texto en el proceso comunicativo”, en *Revista de Investigación Lingüística*, Nº 2 – Vol. VI, Pp. 7-28.
- Blakemore, D. (1988) “La organización del discurso”, en F. Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge: IV- EL lenguaje: contexto socio- cultural*. Madrid: Visor, 1992, pp. 275-298.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, H. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006) “Géneros escritos”, en *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cucatto, A. (2010a) “¿Existe la conexión espacial? Un enfoque lingüístico-cognitivo para el estudio de los dispositivos conectivos en textos académicos”, en Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo.
- (2010b) “La puntuación como sistema de indexación en los textos escritos: conectividad y coherencia”, en *Actas V Coloquio de la IADA. Cohesión y coherencia en la interacción verbal oral*, La Plata.
- Escandell Vidal, M.V. (1996) “Cortesía y relevancia”, en: Haverkate, H., Mulder, G. y Fraile Maldonado, C. (Eds.) *Diálogos hispánicos Número 22*, Amsterdam – Atlanta: Rodopi, Pp. 7-24.
- (2003), “La investigación en pragmática”, *Actas XVIII Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Universidad de León.
- Garcés Gómez, M.P. (2008) “El discurso y los marcadores”, en *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- Grice, P. (1975) “Lógica y conversación”, en L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, Pp. 511-530.
- Haverkate, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Sacristán, C. (1999) “Actos de habla desde una perspectiva intercultural”, en *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro. Pp. 67 – 91.
- Landow, Ph. (1995) “Reconfigurar el texto”, en *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Bs. As: Paidós. Pp. 51-94.
- Ong, W. (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Portolés Lázaro, J. (1998) *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- (2008) “Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario”, en Garcés Gómez, M.P. (ed.) *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Barcelona: Iberoamericana.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986) “Sobre la definición de Relevancia”, en L. Valdés Villanueva (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos. Pp. 583-598.

REFLEXIONES ACERCA DE ALGUNAS EXPERIENCIAS ORIENTADAS A MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ALUMNOS INGRESANTES

Mónica Bussetti

Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales
Universidad Nacional de San Luis
bussetti@fices.unsl.edu.ar

Introducción

Desde hace más de una década, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales (FICES) de la Universidad Nacional de San Luis ha puesto en marcha una serie de dispositivos institucionales destinados a trabajar sobre las prácticas de lectura y escritura de los alumnos ingresantes.

En algunas carreras se han implementado cursos de apoyo que se llevan a cabo antes de iniciar el primer cuatrimestre del primer año; en otras se han incorporado al plan de estudios asignaturas específicamente dirigidas a ese objetivo.

Este trabajo plantea una revisión de esos dispositivos institucionales y una reflexión en torno a esas experiencias a partir de las respuestas de alumnos ingresantes a una serie de actividades diagnósticas.

La intención es ir más allá del genérico “los alumnos no saben leer ni escribir”; desagregar esa noción –que quizá oculta más de lo que muestra- y orientar el diagnóstico hacia cuestiones más específicas.

Teniendo en cuenta que la permanencia de los estudiantes en la Universidad y su éxito académico tienen mucho que ver con sus posibilidades de comprender y redactar textos complejos, se espera que del debate surjan aportes que puedan potenciar las iniciativas actualmente en marcha y favorecer la generación de otras.

Estrategias institucionales en la FICES

Es frecuente en el ámbito universitario, como acertadamente señala Paula Carlino (2004), escuchar quejas de los docentes acerca de que “los alumnos no saben escribir”. Sin embargo, también es frecuente que los profesores no sientan que les cabe en ello responsabilidad alguna sino que culpabilizan a la educación media por las falencias que perciben en los estudiantes.

Si, por el contrario, se parte de la lógica de que es responsabilidad de la Universidad acompañar a los estudiantes en sus procesos de apropiación y producción de conocimiento, entonces se debe trabajar justamente aprovechando el potencial epistémico de la escritura, y no sólo tomándola como vehículo para la transmisión de saberes.

A partir de esta premisa, desde hace más de una década, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis ha puesto en marcha una serie de dispositivos institucionales destinados a trabajar sobre las prácticas de lectura y escritura de los alumnos ingresantes.

En algunas carreras se han implementado cursos de apoyo que se llevan a cabo antes de iniciar el primer cuatrimestre del primer año; en otras se han incorporado al plan de estudios asignaturas específicamente dirigidas a ese objetivo.

Como parte de la primera modalidad mencionada, se encuentran Cursos de Apoyo al Ingreso divididos en Módulos. Uno de ellos, obligatorio para casi todas las carreras, es el denominado “Aprendizaje, comprensión y producción de textos académicos”. La carga horaria total de este curso es de veinte horas que se dividen en dos clases semanales de dos horas y media, a lo largo de un mes.

Los contenidos de este Módulo abarcan, en primer lugar, una introducción destinada a que los aspirantes repasen algunas nociones acerca del aprendizaje y el estudio. Además se trabajan contenidos generales con relación a la lectura, la toma de apuntes y una breve introducción a la producción de distintos tipos de textos académicos.

Estos módulos están a cargo, generalmente, de una dupla conformada por un docente formado en pedagogía, letras o comunicación y un docente de la carrera (“docente disciplinar”). La función de este último podría definirse como *generar puentes* entre los saberes generales que se trabajan y lo específico de la disciplina.

Como puede deducirse fácilmente, el momento en que se dicta y la carga horaria prevista para el cursado no hacen posible un trabajo profundo, que pueda poner a disposición de los aspirantes nuevas herramientas o mejorar el uso de las que ya poseen para adaptarlas al ámbito universitario. Como consecuencia, el éxito que los estudiantes tengan en lo que hace a la aprobación de este módulo suele tener más que ver con lo que ya traían y no tanto con lo que la Universidad les está aportando.

A partir de las evaluaciones de los resultados obtenidos con los Cursos de Apoyo al Ingreso, algunas carreras comenzaron a buscar la forma de generar espacios para trabajar más sistemáticamente en torno a las prácticas de lectura y escritura que se creen necesarias para desarrollarse con éxito como estudiantes universitarios.

Así, en 2004 se modificó el plan de estudios de Ingeniería Electromecánica para incorporar, entre otras, una asignatura denominada “Comprensión y producción de textos”. Al año siguiente, la materia también se incorporó a la carrera de Ingeniería Industrial y en 2007 a Ingeniería Electrónica.

Si bien la iniciativa en sí misma resultaba muy interesante, entre otras cosas, por provenir precisamente de carreras de Ingeniería, esta modificación curricular planteaba una paradoja en relación con los supuestos teóricos generalmente aceptados en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad. En efecto, se acuerda en que no puede considerarse a estas actividades como derivadas de habilidades generales e independientes del área disciplinar en que se encuentran, sin embargo, la modificación curricular pareció partir precisamente desde esa base. En esas condiciones, el desarrollo de la tarea docente involucró

plantearse y responder a algunos grandes interrogantes que darían lugar a un esfuerzo de adaptación no sólo en cuanto a los materiales con los cuales se trabajaría sino también en relación con la forma de abordar contenidos, el diseño de los trabajos prácticos y, particularmente, la manera de articular los contenidos con lo propio de la disciplina.

A partir de los aprendizajes derivados de varios años de vigencia de estas asignaturas, quedan pendientes otros interrogantes, principalmente orientados a las maneras posibles de articular la lectura y la escritura dentro de lo específicamente disciplinar. Para ello, entre otras iniciativas, se ha propuesto que la asignatura se trabaje en articulación con otra materia de primer año: “Fundamentos de la Ingeniería”.

Abogacía, un nuevo enfoque

Teniendo en consideración las experiencias anteriores, y frente a la perspectiva de inaugurar una nueva carrera, se diseñó una asignatura denominada “Comunicación del Conocimiento” como parte del Ciclo Inicial de la Carrera de Abogacía.

Los contenidos mínimos de esta asignatura incluyen:

- Hábitos de estudio, organización, estrategias.
- Comprensión de mensajes orales, toma de notas y apuntes.
- Lectura de estudio. Lectura comprensiva. Representación de la información. Interpretación de consignas.
- El lenguaje escrito: características. La comunicación escrita en el proceso de aprendizaje. Requisitos a tener en cuenta en la redacción.
- La importancia de la expresión escrita en el desempeño profesional del Derecho. Ordenamiento de ideas, puesta en texto.

Siguiendo con la lógica de que se aprende a leer y a escribir dentro de cada disciplina, la puesta en marcha de la asignatura requería la participación activa de un equipo interdisciplinario. En este caso, dos profesionales del área de Comunicación con experiencia previa en asignaturas similares y cuatro abogados, sin experiencia previa en el tema pero con una clara convicción acerca de la necesidad de trabajar en conjunto.

De esta forma, la primera tarea que debió encarar el equipo docente fue una suerte de *negociación epistemológica* que permitiera encontrar acuerdos y organizar la tarea.

Como resultado, se enriqueció el marco teórico con el que se venía trabajando para sumarle los aportes provenientes de los estudiosos del lenguaje jurídico: a Monereo Font y Castelló Badia (1997), Martino (2005), Narvaja de Arnoux (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.

Considerando que la asignatura se orienta principalmente a mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos y a alentarlos a posicionarse como *sujetos epistémicos* (Wlosko, 2002), se decidió trabajar en forma de taller. Así, se definió para la materia una carga horaria semanal de diez horas, divididas en una clase teórica de dos horas y dos clases prácticas de cuatro horas cada una.

Esta modalidad intensiva de cursado se relaciona con la lógica prevista en el plan de estudios para el Ciclo Inicial. En primer lugar, no se trata de un curso de ingreso, sino que se trata de tres asignaturas incorporadas a la malla curricular de la carrera.

De acuerdo con el **plan de estudios**, los objetivos del Ciclo Inicial son:

Incorporar conocimientos y favorecer la reflexión de los alumnos de primer año acerca del plan de aprendizaje como parte del proyecto personal y profesional. Para ello se apunta a reorientar el aprendizaje de los estudiantes tendiendo al mejoramiento de su capacidad profesional.

A partir de esos objetivos, se previó que el cursado se desarrollara entre los meses de febrero y marzo del ciclo lectivo. Como consecuencia, el plan de estudios requiere que las tres asignaturas estén “cursadas para que se pueda iniciar el primer año, como así también deben estar aprobadas para que los alumnos puedan rendir las asignaturas del primer año”. De esta forma se pretende asegurar “que en el primer año de la carrera los alumnos deben poseer los contenidos indispensables” de Sociología e Historia Argentina. Al mismo tiempo, se espera que los alumnos puedan desarrollar:

Estrategias adecuadas para superar los obstáculos individuales y grupales que se presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de resolverlos satisfactoriamente. De este modo se pretende mejorar el nivel de comprensión lectora, la interpretación de consignas y de textos de nivel universitario, e iniciarlos en el desarrollo de habilidades en la escritura para aplicar correctamente las técnicas de estudio que les permitan el aprovechamiento óptimo de su capacidad intelectual.

Como una forma posible de responder a lo planteado en el plan de estudios, se diseñó el siguiente esquema de contenidos:

Unidad Temática 1: Estudio y aprendizaje

Objetivo Específico: Que el estudiante pueda reflexionar acerca de sus hábitos de estudio y gestionar sus procesos de aprendizaje.

Desarrollo:

1.1 Autodiagnóstico de hábitos de estudio. Organización del estudio. Estrategias de estudio.

1.2 Comprensión de mensajes orales, toma de notas y apuntes.

Unidad Temática Nro. 2. Lectura y comprensión

Objetivo Específico: Que el futuro graduado conozca y pueda desarrollar estrategias para la lectura comprensiva.

Desarrollo:

2.1 La lectura como proceso de construcción de significado. Textos académicos

2.2 Comprensión lectora: estrategias y tareas de procesamiento y análisis de información. Paratexto, contexto y cotexto.

2.3 Formas de representación de la información

2.4 Parcial Universitario: lectura interpretativa de consignas

Unidad Temática Nro. 3. La escritura

Objetivo Específico: Que el alumno perciba las relaciones entre escritura y aprendizaje en el ámbito académico y profesional y logre gestionar el proceso.

Desarrollo:

3.1 Escritura y aprendizaje. Comunicación escrita en el proceso de aprendizaje

3.2 Procesos de composición del texto escrito.

3.3 Planificación de la escritura. Estilos y géneros.

3.4 Coherencia, cohesión, superestructuras.

Unidad Temática Nro. 4 Redacción

Objetivo Específico: Que el alumno desarrolle competencias para la planificación, redacción y revisión de textos escritos.

Desarrollo:

4.1 La exploración del problema retórico.

4.2 La puesta en texto.

4.3 Requisitos a tener en cuenta en la redacción. Puntuación. Dificultades habituales

Unidad Temática Nro. 5 Textos académicos y profesionales

Objetivo Específico: Que el futuro graduado comprenda la importancia de la correcta producción escrita en el desempeño profesional del Derecho y que mejore sus competencias para la producción de textos académicos y profesionales.

Desarrollo:

5.1 Los textos académicos.

5.2 Textos expositivos. Las explicaciones.

5.3 Textos argumentativos

5.4 Artículo, Monografía, Informe.

5.5 El tratamiento de la bibliografía.

5.6 Textos profesionales

Siguiendo la lógica del taller, en cada clase teórica se desarrolló una unidad temática y en las siguientes clases de práctica se retomó el tema y se desarrolló una actividad práctica en cada una. Atendiendo a la gran cantidad de inscriptos y a la heterogeneidad del grupo, se formaron tres comisiones para las clases prácticas y dos comisiones para las clases teóricas.

Las edades de los aspirantes iban de diecisiete a setenta y dos años, lo cual implica diferentes niveles de disponibilidad horaria, situación laboral, estudios previos y demás cuestiones asociadas. En consecuencia, se utilizó como primer criterio para la división en comisiones el número de DNI de los aspirantes.

Así, los aspirantes de más edad fueron incluidos en la Comisión I. Los horarios de cursada para esta Comisión se establecieron a partir de las 18:00, considerando que ese horario les permitiría cursar sin comprometer sus horarios de trabajo.

La Comisión II quedó conformada por el grupo etario intermedio, mientras que en la Comisión III se incluyó a los alumnos más jóvenes (recién egresados del nivel medio).

Considerando que, como se decía al inicio, la queja sistemática de los docentes parece referirse a que los jóvenes no “salen con buena base” del colegio secundario y que por lo tanto “no saben leer ni escribir”, se analizarán a continuación particularmente los resultados de una serie de diagnósticos realizados por alumnos de la Comisión I (grupo de más edad) y de la Comisión III (grupo más joven).

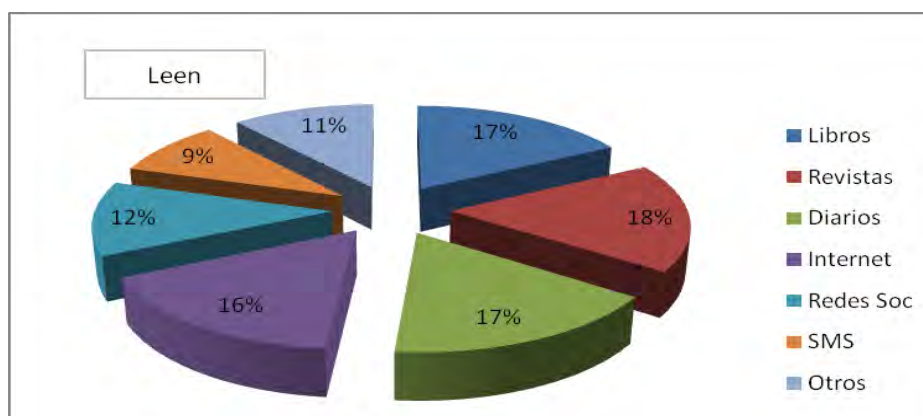
En la primera clase se pidió a los alumnos que completaran los siguientes enunciados:

- Habitualmente leo... - Habitualmente escribo...
- Cuando leo suelo tener problemas con/para...
- Cuando escribo suelo tener problemas con/para...

El objetivo del ejercicio es conseguir un panorama general acerca de los tipos de textos con que están familiarizados los alumnos. La idea de base es que resulta más sencillo adquirir los hábitos de lectura y de escritura necesarios para el nivel universitario si se cuenta con alguna experiencia lectora, más allá de que no esté relacionada específicamente con el tipo de textos que se leerán en la Universidad.

Si se consideran los datos en forma global, se aprecia que los ingresantes realizan habitualmente una variedad de lecturas: libros, revistas, diarios y páginas web obtienen similar cantidad de menciones. Con menores porcentajes aparecen otras opciones como publicaciones en las redes sociales (Facebook y Twitter), mensajes de texto (SMS) y otros textos cortos (canciones, poemas, etc.)

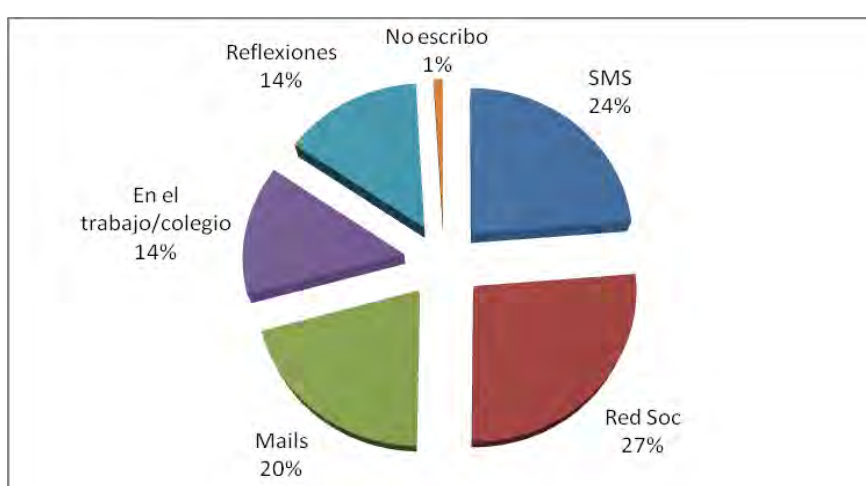
Gráfico 1 – Lecturas de los alumnos



Elaboración propia

Con relación a sus prácticas de escritura se aprecia menos variedad: los estudiantes escriben principalmente en sus páginas de las redes sociales, mensajes de texto en el celular y correos electrónicos. Un porcentaje menor sostiene que escribe en el trabajo o lo que le piden en el colegio, mientras que unos pocos dicen escribir “cosas que se me ocurren, frases”, que se ha agrupado como “reflexiones”.

Gráfico 2 – Producciones escritas de los alumnos



Elaboración propia

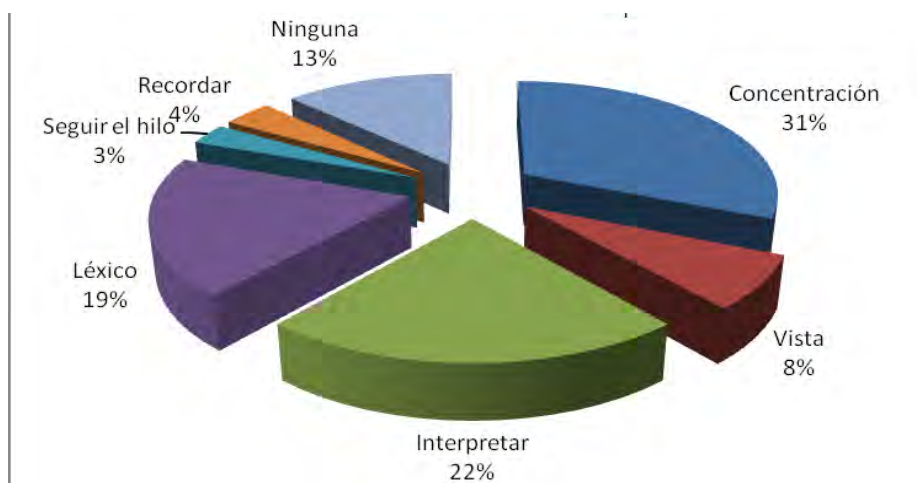
¿Qué tienen en común los textos que los alumnos escriben habitualmente? Los “estados” de Facebook, los SMS y los correos, si bien son textos escritos, suelen parecerse más bien a transcripciones gráficas de una comunicación oral, coloquial, que no se ajusta a las normas de los textos escritos, particularmente a los textos académicos. Por otro lado, los textos que se escriben “en el trabajo” suelen ser textos previamente estructurados, en los cuales el usuario en general se limita a consignar datos: no se requiere que exista un proceso de creación, no parten de un usuario que desea transmitir sino que se procesan de forma más bien mecánica. Por oposición, las “reflexiones” no siguen ningún parámetro preestablecido y en general los alumnos se refieren a ellas como especie de anotaciones en un diario íntimo: no están destinadas a ser leídas -ni comprendidas- por otra persona.

En lo que hace a las dificultades que suelen encontrar en la lectura, las respuestas abarcaron desde aspectos instrumentales como problemas “en la vista” hasta otros

de índole más compleja como la interpretación. La mayor parte de los problemas, de acuerdo con las respuestas de los alumnos, se solucionarían si leyeran en un sitio tranquilo y sin exponerse a ruidos. En efecto, muchos se refirieron a “problemas de concentración”: “me distraigo”, “me cuelgo”, “me molestan los ruidos”, etc.

La siguiente mención, en orden de importancia, refiere a lo que se ha agrupado como “Problemas para interpretar”. Aquí se sumaron respuestas como: “por ahí tengo que leer de nuevo un párrafo”, “a veces no entiendo una frase”, etc. Cabe destacar que fueron muy pocos quienes reconocieron que les costaba comprender un texto. Un grupo significativamente menor sostuvo que en general se le dificultaba *seguir el hilo* del texto.

Gráfico 3: Dificultades de lectura

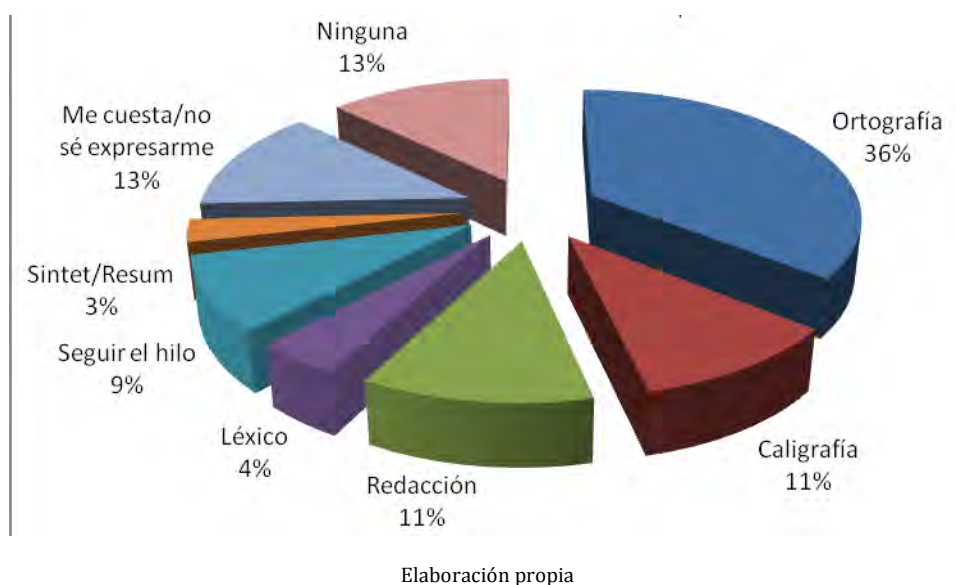


Elaboración propia

El siguiente problema, de acuerdo con los alumnos, estaría dado por “si hay palabras difíciles”, o “cuando los autores dicen cosas raras”. De esta manera, en principio, la dificultad se subsanaría con el auxilio de un diccionario. Otro dato a tener en cuenta es que muchos alumnos (13%) creen no tener ninguna dificultad para leer.

Las dificultades que los alumnos reconocen en torno a la escritura pueden verse en paralelo con lo anterior: casi la mitad de las respuestas se refieren a ortografía y caligrafía. Otros hacen referencia a problemas de redacción: “repito mucho las palabras”, “no sé cómo arrancar”, etc. En función de la definición de lo que estos alumnos entienden por “redacción”, podría considerarse a esta dificultad dentro del mismo grupo que las dos opciones más elegidas: se perciben como problemas de escritura solamente los que están más en la superficie del texto. Mientras que sólo un 13% dice tener problemas para expresar por escrito lo que piensa y otro 9% reconoce que le cuesta generar coherencia (“seguir el hilo”) en la propia exposición. Al igual que en las dificultades de lectura, un 13% cree no tener ninguna.

Gráfico 4. Dificultades en la escritura



Considerando que las dificultades de lectura y escritura se adjudican principalmente a los más jóvenes, se desagregaron los datos teniendo en cuenta el grupo etario de pertenencia.

Mediante este nuevo análisis, se observa que los alumnos de más edad leen libros, diarios, revistas, páginas web, otros textos, publicaciones en redes sociales y SMS, en ese orden. Además, mientras que un 25% dice leer libros, sólo un 5% dice leer SMS.

En el grupo más joven las preferencias se invierten: leen publicaciones en redes sociales, páginas web, revistas, diarios (en realidad, muchos dijeron “noticias”), SMS y, por último, libros (sólo 19 respuestas sobre un total de 159).

En lo que hace a textos que habitualmente producen, los adultos escriben habitualmente en el trabajo, también escriben SMS, correos electrónicos, reflexiones, publicaciones en redes sociales, en ese orden de preferencia.

Por su parte, los más jóvenes escriben en redes sociales, SMS, “en el chat”, reflexiones (propias o copiadas de poemas o canciones) y, por último, lo que necesitan para el colegio (ahora para la Universidad).

Esta desagregación quizá permita entender un poco más acerca de la percepción de errores propios. Si, como en el caso del grupo de más edad, se leen libros principalmente y se escribe en un ámbito laboral, es posible que tengan más en claro qué tan exitosos son en sus prácticas. Sin embargo, cuando lo que se escribe es principalmente una transcripción de la oralidad, las reglas de la lengua escrita tienden a desvanecerse y a dejar lugar más bien a la inmediatez, a los textos sin muchas pretensiones y que utilizan un léxico coloquial. Por lo tanto, es lógico que lo único que pueda advertirse como dificultad tenga que ver con los aspectos más superficiales.

Efectivamente, un análisis de las dificultades desagregado por grupo parece confirmar esta presunción: casi el 60% de las respuestas del grupo más joven indican que sus dificultades al leer se refieren a que no comprenden debido a las “palabras difíciles”; este porcentaje cae al 20% en el grupo de más edad.

Paralelamente, para los más jóvenes los problemas de escritura se reducen a ortografía y caligrafía (casi un 50%) mientras que la opción más mencionada por los mayores es “ninguna dificultad” (25%), seguida de ortografía. Al mismo tiempo, pareciera que la práctica más sistemática de la escritura (aunque sea en el trabajo), hace que los mayores tengan más confianza en sus competencias: mientras que un 13% de los más jóvenes afirmaron tener problemas en general para expresarse, sólo un 5% de los adultos sostuvo lo mismo.

Evaluación diagnóstica

La siguiente actividad que se realizó con los aspirantes fue un diagnóstico destinado a evaluar sus competencias de lectura y escritura con relación a lo que se requiere habitualmente en el ámbito universitario.

Por tratarse de la carrera de Abogacía, se extrajo un texto de dos carillas de un Manual de Derecho¹⁵⁸. A los fines de este análisis se han seleccionado cuatro de las consignas que presentaba el diagnóstico.

a. Consigna 2

Considerando el tema de que trataba el texto leído, se preguntó “En el texto, ¿son conceptos equivalentes concepción, embarazo y fecundación asistida?” La intención era indagar si los alumnos podían utilizar un razonamiento de sentido común aplicado a los esquemas de formulación textual o formatos más habituales en el campo discursivo del ámbito universitario.

El 60% de los alumnos contestó de manera incorrecta, mientras que un 25% contestó acertadamente y el resto esbozó algún intento de respuesta que, si bien no estaba del todo equivocado, no llegaba a configurar una respuesta correcta.

Llamativamente, los porcentajes se mantienen si se desagregan por grupo etario, con la diferencia de que en el grupo de menos edad hay más opciones por la no respuesta.

Además, en las respuestas a esta consigna se observaron muchos problemas para construir un texto con sentido (aunque estuviera equivocado):

- ☉ *La concepción es la unión de los ambos ...*
- ☉ *Los términos son equivalentes ya que ambos tres...*
- ☉ *Son conceptos equivalentes porque todos se forman en el ceno*
- ☉ *Porque en definitiva se trata de honrar a la vida humana*

¹⁵⁸ Borda, Guillermo (2004) *Manual de Derecho Civil – Parte General*, Ed. Abeledo Perrot. Ver en Anexo

- ⦿ *No. Pueden ser parecidos FIV y concepción, lo cual no es lo mismo que hablar de embarazo*
- ⦿ *Son equivalentes, porque de todas formas el resultado es el nacimiento de una persona. Sería emitir juicios de valor analizar el modo y la finalidad de traer una vida al mundo. Queda en cada uno bajo qué circunstancias se concibe, ya sea que sea buscado o no; independientemente de si la pareja puede tener hijos o no. Lo importante es la vida*
- ⦿ *La fecundación asistida es cuando se extrae el óvulo y luego se lo insemina con el semen de un marido o el de un tercero, y luego de producida la fecundación en el cuerpo humano, se vuelve a introducir el óvulo fecundado en el óvulo de la mujer*

b. Consigna 4

En este caso se pretendía una inferencia que combinara su lectura con sus saberes previos. La consigna decía:

4) De acuerdo con los plazos máximos y mínimos dispuestos por el art. 77 del Código Civil, si un niño nace a los cinco meses de haber fallecido su presunto padre, la ley establece que no es hijo de éste y, por lo tanto, no lo hereda.

Verdadero Falso

Como puede observarse, se presentaba una situación hipotética y se pedía a los alumnos una deducción. Considerando que la redacción de este artículo puede llegar a ser un tanto confusa para quien nunca ha leído el Código Civil, se les presentaba un caso que les permitiera utilizar sus conocimientos previos (por ejemplo, que un embarazo en general dura nueve meses).

En este caso hubo un 80% de respuestas correctas. Sin embargo, el 50% de las justificaciones que los alumnos aportaron para fundamentar su afirmación de que el enunciado era falso resultaron incorrectas o simplemente descabelladas. En consecuencia, es factible deducir que las respuestas se basaron principalmente en el sentido común.

Al mismo tiempo cabe preguntarse ¿cómo es que hubo un 20% de respuestas incorrectas? En la mayoría de estos casos, los estudiantes se enredaron en intentos de justificación que mencionaban los plazos máximos y mínimos que menciona el Código. Como si se le concediera a la normativa una fuerza tal que le permitía vencer al sentido común.

c. Consigna 6

6) El sentido principal del art. 65 del Código Civil es: (seleccione una respuesta)

- a. Que la mujer embarazada no sea sometida a medidas de seguridad.
- b. Que el padre debe reconocer el embarazo según la fecha de concepción.
- c. Que el reconocimiento del embarazo por parte del padre es suficiente para presumir que ese embarazo existe.
- d. Otra.

Esta consigna requería que el alumno hubiera leído el párrafo correspondiente, lo hubiera comprendido, hubiera sido capaz de extraer el sentido principal, de compararlo con alguna de las opciones disponibles y, en su caso, de formular otro enunciado.

En este caso, nuevamente, hubo un 80% de respuestas incorrectas. De éstas, una parte significativa se inclinó por la opción “c”, mientras que otros seleccionaron “Otra” e intentaron una justificación:

- *Otra: tiene que ir la madre y el marido*
- *Otra: hay métodos para determinar la afiliación*
- *Otra: se la darán por cierto si ella lo dice*
- *Otra: basta con que uno de los interesados lo diga para que conste*
- *Otra: es demasiado con el reconocimiento de la madre y el padre y los interesados*

d. Consigna 7

El objetivo de esta consigna era analizar si los aspirantes podían reconocer algunas marcas que son típicas en el discurso académico: las referencias bibliográficas. Consecuentemente, se pidió a los alumnos que respondieran “¿A su juicio, qué sentido tiene que el autor introduzca algunos apellidos entre paréntesis?”.

Nuevamente, las respuestas de los alumnos demostraron hasta qué punto eran extraños a una cultura académica que es para los docentes tan obvia que ni siquiera se menciona. Ello no obstante, cabe destacar que, en este caso, hubo tantas respuestas correctas como respuestas erróneas (40% en cada caso). Sin embargo, es quizá la *magnitud* o la profundidad de los errores lo que más puede desconcertar a un docente.

Respuestas que relacionan la pregunta con el texto que se está leyendo:

- *Son individuos únicos con derechos apenas concebidos*
- *Aparecen entre paréntesis porque son de las personas nacidas*
- *El sentido que tiene es muy importante de llevar el apellido, que puede tener derecho a su familia paterna y ser heredero (adquirir sus derechos)*
- *A mi criterio, que el autor introduzca algunos apellidos entre paréntesis significa que lo importante no es el modo de fecundación sino la concepción, afirmar que desde ese momento esas personas existen*
- *Es que hace referencia a que cada individuo es único y diferente de cada individuo*

Respuestas que relacionan la pregunta con algo que podría llegar a asociarse a una referencia bibliográfica:

- *Son autores ideológicos*
- *Es que la palabra anterior fue dicha por la persona*
- *Puede ser para darle alguna veracidad*
- *El sentido del autor es que esos Apellidos son Importantes del tema, los destaca a modo de bibliográfica*

- *Son personas incorporadas a las constituciones*
- *Por haber "dicho algo"*
- *Los que realizaron los conceptos*
- *Para que el lector sepa que lo escrito es cierto*

Respuestas que se orientan a preocupaciones de los alumnos:

- *Creo que debe ser secreto, para proteger la identidad de cada uno*
- *El sentido que le doy como lector es que el autor introduce esos nombres poniendo ejemplos que son diferentes personas y los bebés pueden nacer diferente a los padres. Estoy hablando de personalidad y físico*
- *El autor para mi ve de no querer hacerse cargo porque puede que tenga verdad en que no sea de él, o no quiere responder como la ley manda y no va a responder con sus obligaciones con ese individuo*

Confusiones conceptuales

- *El sentido es aclarar quién fue el científico que hizo la prueba y probó que esa persona existe*
- *Que es una presunción. Admite prueba en contrario*
- *Son los que decretaron que las personas existen*

Uso de los paréntesis

- *Lo pone entre paréntesis para resaltar a esa persona*
- *Para darle importancia*
- *Para darle creatividad al texto*
- *Es para demostrar la efectividad del texto*
- *Te ayuda a comprender mejor el texto y disipar dudas que surjan*
- *Es una remarcación de importancia hacia el texto para darlos a conocer. Es irrelevante pero ayuda a desearlo para quien lo lee*
- *El sentido del autor es de profundizarnos en el texto*

Respuestas guiadas por el desinterés

- *Ninguno*

Al igual que en los anteriores ejemplos, se evidencia en las respuestas que hay quienes ni siquiera están dispuestos a tomarse el trabajo de intentar comprender ("Ninguno"), sin embargo, en la mayoría de los casos existe un esfuerzo de escritura que no llega a transmitir sentido o que tergiversa el texto leído. Se trata, en este último caso, de respuestas apresuradas, poco elaboradas, que muestran también el escaso manejo del léxico y de las convenciones que suelen darse por sentadas en la Universidad. De las respuestas que aquí se rescatan, como puede observarse, muy pocas permiten al menos deducir que los alumnos han logrado identificar a los *apellidos* como "autores".

Como evaluación global de la actividad diagnóstica, como se ha observado, la mayor cantidad de respuestas correctas se registró en una consigna que fue mayoritariamente respondida desde el sentido común de los aspirantes. La presunción de que al ser, en términos generales, más lectores de libros, los alumnos del grupo de más edad y, por ende, obtendrían mejores resultados,

apenas se sostiene: la desagregación indica un porcentaje de respuestas correctas que es sólo un 2% superior al de la otra Comisión.

Sin embargo, si se observa el porcentaje general de *aciertos*, se observa que mientras hubo un 6% de alumnos de la Comisión I que no contestaron correctamente ninguna de las cuatro consignas consideradas, el porcentaje llega casi al 20% en el grupo más joven. En el mismo sentido, el 61% de los alumnos más grandes contestó bien al menos dos de las consignas, mientras que sólo el 40% de alumnos menores logró hacerlo.

Diferentes culturas académicas

A partir de los resultados de la actividad de diagnóstico se pidió a los alumnos que sintéticamente expresaran qué diferencias encontraban entre las prácticas de lectura que habían realizado previamente y las que se les proponían en la Universidad.

Algunas respuestas indican hasta dónde los estudiantes perciben la magnitud del cambio:

“En el colegio si nos hacían preguntas teníamos que transcribirlas tal cual estaban en el libro. En cambio ahora, las respuestas tenemos que formularlas nosotros, pero sin alterar el significado”

“Acá hay que leer bien y pensar qué es lo que vamos a escribir. Esto es totalmente nuevo para mí”

“Los textos que tenemos que leer acá son más difíciles, por el nivel del escrito y la extensión y además las tareas exigen entender. En el secundario las respuestas siempre eran obvias, bastaba con copiar el fragmento y nada más”

“En la escuela las tareas no son individuales, los textos son diferentes, tienen temas y palabras que no hace falta analizar ni pensar. Por años venimos acostumbrados a eso, por eso nos cuesta cuando nos encontramos con textos nuevos y palabras desconocidas”

“Las lecturas en la universidad son complejas y tienen un dialecto técnico (sic) y son libros de estudio, en cambio los textos del colegio no eran difíciles y eran novelas o manuales”

“La diferencia es que en el colegio no teníamos que relacionar pensamientos del autor ni llegar a “sumergirnos” en el texto. No era un compromiso demandante, por así decirlo. En el secundario la lectura era superficial y las respuestas no necesitaban esmero para contestarlas”

Estas respuestas permiten un acercamiento global a las concepciones que los alumnos sustentan con relación a la lectura. Queda claro que en sus experiencias previas ni la lectura reflexiva ni la necesidad de comprender habían sido requisitos para llevar adelante sus tareas.

Desde esta lógica, encontrarse con la necesidad de comprender para poder responder implicó un cambio considerable.

Adicionalmente, las tareas que se realizaban en el colegio eran “fáciles”. Considerando esos antecedentes, los alumnos esperaban que las tareas universitarias fueran una continuidad de textos simples y tareas rápidas.

Algunas conclusiones

Luego del análisis anterior y aunque no puedan expandirse los resultados, se podría aventurar que los aspirantes a ingresar a la Universidad sí leen y sí escriben, pero no leen ni escriben lo que los docentes querrían. La mayoría llega a la Universidad como un completo extranjero: no manejan las reglas del género, les resulta difícil adentrarse en la semántica global de los textos, lo leen por partes, por párrafos; no analizan el contenido ni intentan comprenderlo 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.

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 sólo sus potencialidades de convertirse en sujetos epistémicos sino que ni siquiera saben que tienen errores¹⁵⁹.

Probablemente la mayor parte de estos inconvenientes 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 lo sean?

Luego de este análisis queda claro que, si en vez de tratarse de una actividad diagnóstica, se hubiera utilizado como examen de ingreso (un muy elemental examen de ingreso) la mayoría hubiera visto truncadas sus expectativas de comenzar una carrera. Claramente, si se considera que la Universidad pública debe tender puentes para posibilitar el acceso al conocimiento, experiencias como ésta demuestran la necesidad de seguir trabajando para ello.

Muchas universidades realizan esfuerzos considerables para incluir a los recién llegados en la cultura académica. Sin embargo, en muchos casos se espera demasiado de un curso de ingreso. Incluso en el caso de cursos más largos, resulta complejo revertir prácticas de larga data, particularmente cuando para muchos alumnos resulta toda una novedad que estas prácticas no sean adecuadas.

Sin embargo, no puede la Universidad exigir saberes que no se ha encargado de enseñar. Debe, en consecuencia, mantener y profundizar las estrategias inclusivas y democráticas, de manera que la continuidad de estudios superiores pueda ser vista como un camino posible y, al mismo tiempo, proporcionar una base de calidad que permita la permanencia de los alumnos dentro de la Universidad.

¹⁵⁹ Que son “metaignorantes”, en términos de Brunetti et al.

Bibliografía

- Arias Cayetano, Jaime (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](http://noticias.juridicas.com/articulos/00-Generalidades/200809-25487955126545.html)
- Brunetti, Stancato y Subtíl. "Los estudiantes ignoran su desconocimiento", Nota publicada en *Universia*, 13/03/2006. Disponible en: [universia.com.ar/en-portada/noticia/2006/03/13/367219/estudiantes-ignoran-desconocimiento .html](http://universia.com.ar/en-portada/noticia/2006/03/13/367219/estudiantes-ignoran-desconocimiento.html)
- Carlino, Paula (2004) "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad" en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, Nº1, pp.16-27
- Gómez, A y Bruera, O (1982) *Análisis del lenguaje jurídico*. Buenos Aires: De Belgrano
- Hegland, Kenney (1995) "Los escritos judiciales" en *Manual de prácticas y técnicas procesales*, Buenos Aires: Heliasta
- Martino, B; Quinteros, I y Quiroga, M (2005) *Cuadernillo de Comprensión Lectora*. Ingreso 2006. Mendoza: UNCuyo
- Monereo Font, Carles y Castelló Badia, Montserrat (1997) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé
- Narvaja de Arnoux, Elvira y otros (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba
- Nogueira, Silvia (Coord) (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos
- Olson, David (1995) "La cultura escrita como actividad metalingüística" en Olson, D. y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa
- Parodi, Giovanni (1998) "Estructura textual y estrategias lectoras", en Peronard, M. y otros, *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Valparaíso: Andrés Bello.
- Vázquez, M y Novo, M (2000) *Producción de textos y comunicación del conocimiento*. Río Cuarto: Depto. Publicaciones UNRC
- Wlosko, Miriam (2002) "Sujetos en tránsito. De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico", en *Revista Litorales*, Año 1, Nº 1.

ANEXO: Actividad de diagnóstico

Borda, Guillermo A. (2004) *Manual de Derecho Civil – Parte General*, Vigésimo primera edición. Lexis Nexis – Abeledo Perrot. Buenos Aires. Páginas 135/138

PRINCIPIO DE LA EXISTENCIA

A.- DESDE QUÉ MOMENTO SE REPUTA EXISTENTE LA PERSONA

159. 160. Principio legal.- La existencia de las personas comienza en el momento mismo de su concepción (arts. 1° y 4° del Pacto de San José de Costa Rica, incorporado a la Constitución Nacional, art. 75 inc. 22 y Ley 23.849, art. 2°, aprobatoria de los Derechos del Niño). En efecto, desde el instante en que se unen los gametos masculino y femenino existe un nuevo individuo, único, rigurosamente diferente a todo otro individuo (Jeoffreys, Alvarado Uriburu, Mc Lean).

Cabe notar que el art. 70 del Código Civil dispone que la existencia de la persona comienza desde la concepción en el seno materno; lo que se explica porque en la época en que el Código se dictó, no se concebía que la concepción pudiera tener lugar sino en el seno materno. Pero hoy la fertilización *in vitro* permite hacerla fuera de él; lo esencial, es por lo tanto, la unión de los gametos, dentro o fuera del seno materno.

161. Condición del nacimiento con vida.- No obstante que, según el artículo 70, la existencia de las personas comienza desde la concepción, esa existencia está subordinada al hecho de que nazcan con vida, pues si muriesen antes de estar completamente separadas del seno materno, serán consideradas como si no hubieran existido (art. 74).

Esta solución es lógica pues la personalidad se reconoce a los efectos de la protección jurídica y de la adquisición de ciertos derechos; fallecido antes de nacer carece ya de objeto.

B.- CONCEPCION Y EMBARAZO

162. Importancia de la cuestión.- Puesto que la existencia de las personas comienza con la concepción, resulta imprescindible fijar ese momento. La importancia práctica de esta cuestión se pone de relieve en los siguientes casos: a) es el momento de la concepción el que permite establecer si un hijo es o no matrimonial; b) en caso de que la viuda se case antes de los diez meses del fallecimiento del marido anterior, tiene importancia para saber si los hijos pertenecen al primero o segundo matrimonio; c) depende del momento de la concepción la validez del reconocimiento de un hijo extramatrimonial hecho antes del nacimiento; d) también depende de él la adquisición de derechos por donación o herencia, puesto que si la donación se hubiera hecho y la sucesión se hubiera abierto antes de aquel momento, la persona no podría adquirir ningún derecho por tales conceptos.

De ahí que el Código fijara en su anterior redacción con toda precisión la época de la concepción y la duración del embarazo, estableciendo presunciones *iuris et de iure*, vale decir que no admitían prueba en contra, pero el avance científico y tecnológico de nuestros días ha hecho variar este concepto, puesto que hoy es posible probar la existencia de embarazos menores o mayores a los de ciento ochenta y trescientos días.

162 bis. Fecundación asistida.- El avance científico y tecnológico ha logrado que la concepción pueda llevarse a cabo en forma artificial tanto dentro como fuera del seno materno, ya sea con espermatozoides del marido o con los de un tercero; a la primera se la denomina fecundación homóloga, y a la segunda heteróloga. Si la fecundación se produce fuera del seno materno, se la denomina fecundación *in vitro* (FIV) o de probeta. En este

caso se extrae un óvulo de la mujer y luego se lo insemina con semen del marido o de un tercero y luego de producida la fecundación, esto es fuera del cuerpo humano, se vuelve a introducir el óvulo fecundado en el útero de la mujer.

Estas técnicas que a la fecha no han sido reguladas legalmente, a diferencia de lo que ocurre en otros países del mundo, merecen muy fundados reparos, en cuanto permiten manipulaciones genéticas de insospechadas consecuencias. El descarte de embriones, los embriones criopreservados, los bancos de semen, etc., etc., no pueden dejar de conmovernos y condenarlos. Es que la vida humana no es una cosa, ni un objeto que pueda quedar al libre arbitrio de un investigador o de un laboratorio y como existe vida humana desde el mismo momento en que el óvulo es fecundado, desde ese mismo momento merece toda su protección.

163. Términos legales.- El artículo 76 dispone que: *La época de la concepción de los que naciesen vivos, queda fijada en todo el espacio de tiempo comprendido entre el máximo y el mínimo de la duración del embarazo.* Y el artículo siguiente agrega: *El máximo de tiempo del embarazo se presume que es de trescientos días y el mínimo de ciento ochenta días, excluyendo el día del nacimiento.*

Esta presunción admite prueba en contrario (art. 77, ref. por ley 23.264).

Como puede apreciarse, el Código ha tomado una fecha cierta, la del nacimiento, sobre la base de la cual se ha calculado la época de la concepción, teniendo en cuenta la duración posible del embarazo. Es a partir de la fecha del nacimiento que se cuenta, para atrás ciento ochenta días o trescientos días: en el período de ciento veinte días que corren entre estas dos fechas se presume ocurrida la concepción. Así, por ejemplo, si una persona hubiera nacido el 31 de diciembre, la concepción se supone entre el 6 de marzo y el 4 de junio del mismo año. Para contar ese plazo se excluye el día del nacimiento y del matrimonio o su disolución.

164. Carácter de la presunción.- En el Código Civil, esta presunción no admitía prueba en contrario, pero la ley 23.264 invirtió la regla, y es así como el nuevo artículo 77 establece expresamente que la presunción legal admite prueba en contrario. La reforma obedece a dos razones. La primera, que se ha demostrado científicamente que puede haber embarazos de menos de ciento ochenta días y de más de trescientos. La segunda, que los nuevos métodos para establecer una relación de filiación han progresado tanto recientemente, que puede determinarse con un porcentaje de más del 90% si una persona es hija o no de otra, de tal modo que ante esa prueba, la presunción legal debe ceder.

165. Reconocimiento del embarazo: su interés.- Puesto que la persona está jurídicamente protegida desde el momento de su concepción, hay un indiscutible interés en determinar la efectividad del embarazo. Pero no sólo está de por medio el interés de la persona por nacer y la necesidad de amparar su vida y sus derechos, sino que eventualmente pueden existir otras personas cuyos derechos patrimoniales dependan del nacimiento.

Puede ocurrir, en efecto, que el parto sea *simulado* o *supuesto*, para perjudicar en sus derechos hereditarios a los parientes consanguíneos de su marido fallecido; puede ocurrir que con análogos propósitos se *substituya* al hijo nacido muerto, por otra criatura viva; finalmente, puede la madre tener interés en *suprimir u ocultar* el nacimiento, ya sea para eliminar la prueba inequívoca del adulterio, o para heredar sola los bienes de su marido fallecido.

166.- Se justifica, por consiguiente, la preocupación de la ley por el reconocimiento del embarazo. Por ello, el artículo 65 dispone que se tendrá por reconocido el embarazo de la madre por la simple declaración de ella y el marido, o de otras partes interesadas. *Basta la denuncia de parte interesada para que el embarazo se tenga admitido.* La ley no tolera

sobre este punto controversia alguna y es lógico que así sea. La dilucidación del problema de si el embarazo es o no efectivo, obligaría a adoptar medidas lesivas para la dignidad de la madre y que no tendrían en realidad objeto, pues muy pronto el proceso natural de aquel embarazo, con el consiguiente nacimiento, demostrará la verdad o la falsedad de la denuncia.

➤ Luego de la lectura

1) Explique brevemente de qué se trata el párrafo "A. DESDE QUÉ MOMENTO SE REPUTA EXISTENTE LA PERSONA" (números 159,160 y 161).

2) En el texto, ¿son conceptos equivalentes: *concepción, embarazo y fecundación asistida*? ¿Por qué?

3) El sentido principal de los artículos 76 y 77 del Código Civil es: (seleccione una respuesta)

A. Establecer que el embarazo no puede durar más de 300 días.

B. Fijar el mínimo y el máximo del período de concepción.

C. Fijar el momento de la concepción.

D. Otra. ¿Cuál?

4) De acuerdo con los plazos máximos y mínimos dispuestos por el art. 77 del Código Civil, si un niño nace a los cinco meses de haber fallecido su presunto padre, la ley establece que no es hijo de éste y, por lo tanto, no lo hereda.

Verdadero

Falso

5) Fundamente brevemente su respuesta a la pregunta anterior.

6) El sentido principal del art. 65 del Código Civil es: (seleccione una respuesta)

a. Que la mujer embarazada no sea sometida a medidas de seguridad.

b. Que el padre debe reconocer el embarazo según la fecha de concepción.

c. Que el reconocimiento del embarazo por parte del padre es suficiente para presumir que ese embarazo existe.

d. Otra.

7) ¿A su juicio, qué sentido tiene que el autor introduzca algunos apellidos entre paréntesis?

8) ¿Cómo explicaría este texto a alguien que no lo ha leído?

REFLEXIONES SOBRE NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS: RESIGNIFICAR OPORTUNIDADES ACADÉMICAS

Andrea Ledwith, Cecilia Naddeo

Colegio WARD

info@ward.edu.ar

Las evidencias de la historia: itinerarios de alfabetización.

La historia [history] aparece cada vez que ocurre un acontecimiento lo suficientemente importante para iluminar su pasado. (Arendt, 2005:41).

Durante el siglo XX, las instituciones educativas y sus limitaciones han constituido parte central del debate público. Cuando no surgen los resultados esperados, los problemas se atribuyen directamente al fracaso de la enseñanza. Se considera a la tasa de alfabetización como indicador de la salud de la sociedad. En consecuencia, el analfabetismo adquiere una importancia simbólica y es reflejo de cualquier desencanto respecto a los efectos del sistema educativo y también de la sociedad en sí.

La emergencia de un nuevo paradigma en torno a la idea de alfabetización encuentra sus razones en los cambios vertiginosos de una sociedad postindustrial: los requerimientos del mundo del trabajo, la acumulación de información (lo cual dificulta su procesamiento), la renovación constante del saber disponible, entre otras. A la par que se incrementan las dificultades, se hacen evidentes grandes falencias en la comprensión y producción escrita de estudiantes que completaron su nivel medio. Estos elementos nos permiten distinguir, siguiendo a Braslavsky, que la alfabetización es un proceso versátil, que se va modificando socialmente, en función de los requerimientos del contexto sociocultural. Hoy se habla de alfabetización tecnológica, alfabetización musical, alfabetización matemática, etc.

El cambio de paradigmas implica transformaciones en los procesos educativos y no se circunscriben sus efectos sólo a lo escolar, sino que interpelan a la sociedad toda. “En tal sentido, cada nuevo cambio tecnológico será reprocesado en el interior de un aparato psíquico donde los tiempos anteriores coexisten porque están inscriptos los modos vivenciales de percepción de la realidad de las generaciones anteriores.” (Bleichmar, 1994:74)

Conviene hacer hincapié, como lo recuerdan las evidencias de la historia de la alfabetización, que cuando se pregunta cómo se transmite el saber, se está estableciendo supuestos sobre lo que constituye un saber válido. El saber válido es una creación de la sociedad, de su ideología del aprendizaje y de la pedagogía. La naturaleza de las aptitudes que denominamos “aptitudes de la lectoescritura” en la educación actual, sólo puede revelarse examinando las teorías implícitas que guían las actividades educativas en las clases así como el análisis interaccional de las prácticas reales en éstas. (Cook-Gumperz, 1988).

Impresiones sobre la escritura.

Diferentes tipologías textuales o discursivas dan cuenta de los modos diversos en que se organizan las estructuras lingüísticas según las finalidades e intenciones del enunciador que toma la palabra. (Roich, 2009: 48)

Los actuales trabajos en Psicología Cognitiva dan cuenta de los distintos niveles de registros e impresiones dejadas en la mente humana por los saberes apropiados y experiencias transitadas. En los modelos cognitivos de la escritura se designa con el término composición al proceso completo de generar ideas, organizarlas y escribirlas, incluidas las idas y vueltas. El término redacción se refiere al aspecto lingüístico del proceso, la puesta en palabras de las ideas.

Los estilos personales influyen en los modos de planificación del texto. Las circunstancias externas en las que el texto se produce y las características del género en el que se encuadre inciden en la planificación del texto, elementos que debemos explicitar para el desarrollo de los procesos de escritura académicos. La institución formadora debería promover actividades de escritura que permitan a los estudiantes apropiarse y transformar el conocimiento. En referencia a la escritura dice Cassany:

El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa. (Cassany, 1994: 21)

Los enfoques cognitivos de la composición insisten en que no se trata de un proceso lineal, si no recursivo, de revisión y planificación. Cuestión que convoca a revisar los procesos de enseñanza aún en el Nivel Superior, para incluir estas prácticas de escritura como procesos indispensables de la formación docente.

Reflexionar sobre los modelos de enseñanza es una invitación al interior de la escuela y más aún de nuestras propias prácticas como formadores de formadores, hecho reconocido como uno de los pilares fundamentales para producir cambios reales en la educación. (Ledwith, 2008)

Estos procesos oscilan en su conflictividad y es la escuela el ámbito por excelencia para tramitar dicha complejidad.

Rastros sobre lectura

*Leer, porque las palabras no pueden guardarse bajo llave
Leer, porque se quiere decir más tarde algo
que nunca se ha podido decir hasta ahora.
Leer, porque si no, heredaríamos solo
el sinsentido de nuestras propias palabras.
(Skliar, 2005: 110)*

Leer es un trabajo arduo y la expectativa a la novedad es lo que nos mueve a hacerlo. La habilidad lectora es central para el desarrollo de las personas por su esencialidad para los demás aprendizajes y por el efecto que tiene a nivel cognitivo, afectivo y social. “La etimología de leer, como recuerda Heidegger, remite a recoger, a cosechar, a coleccionar, a recolectar. Lectura, lectio, lección y también e-lección, se-lección, co-lección, re-co-lección” (Larrosa, 2000, pág.111). Al leer se ponen en juego importantes operaciones cognitivas que corresponden a diferentes procesos que posibilitan la habilidad lectora.

El contexto puede jugar un papel importante en el reconocimiento de palabras, pero este es fundamentalmente compensatorio. Se ha demostrado que los buenos lectores están menos influidos por el contexto cuando las palabras que deben leer se presentan con suficiente precisión perceptiva que cuando las letras se presentan de forma perceptualmente degradada, pero lo que gobierna el proceso de lectura es la capacidad de identificar palabras (Cuadro, Trías & Castro, 2007.) La incidencia del contexto disminuye con la edad y grado escolar. No es que el contexto no sea importante para la lectura, ya que permite identificar palabras así como inferir y aprender el significado de palabras desconocidas para el lector.

Los fines de la lectura son la comprensión del texto escrito. Se denomina procesamiento comprensivo a la actividad mental que se realiza con la información que un texto proporciona con el objeto de asignarle un significado integral y coherente. Se usan recursos de atención, memoria, y pensamiento para lograr una comprensión adecuada. (Defior Citolier, 2000)

La enseñanza eficaz busca la automatización de los procedimientos: para que la comprensión lectora se lleve a cabo satisfactoriamente es imprescindible que el nivel subléxico se efectúe sin problemas.

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. (Carlini, 2005: 26)

La comprensión se considera un proceso interactivo: entre situación, lector y texto. Por lo tanto, el significado no es siempre idéntico. Desde esta perspectiva, el conocimiento previo es de una importancia crucial, es imprescindible para realizar inferencias que demande el texto propuesto. Pero es sabido que el mismo no es homogéneo. Si se activa previamente a la lectura, mejora la comprensión.

La formación docente implica la construcción de categorías de pensamiento que le son propias. Aparecen objetivos de esta etapa y otros que se proyectan hacia la futura labor profesional de los educandos. Entonces, el inicio requiere de instancias específicas para ayudar a aprender:

(...) desde el curso de ingreso un apropiado diagnóstico sobre las dificultades de aprendizaje de cada estudiante, sus posibilidades, intentar determinar si estas dificultades son producto de las modalidades de acercamiento al conocimiento que han tenido, si responden a modalidades de aprendizaje o si son el resultado de modalidades de enseñanza inadecuadas.” (Ledwith, 2008)

Una de las funciones de la escuela es la formación de una trama significativa de saberes que luego pueden funcionar como conocimiento previo. La información que es almacenada es siempre activa. Por lo que conviene, construir intervenciones eficaces para que estudiantes hagan uso apropiado de los saberes previos que porten. “Esto nos desafía a: someter nuestra propia práctica a la vista de nuestros pares, encontrar supervisión de nuestro hacer con otros, trabajar en equipo, sostener la práctica desde una mirada interdisciplinaria”. (Ledwith, Naddeo, 2010).

La formación docente en Nivel Superior: oportunidades para resignificar el aprender a leer y escribir

*Un maestro pasa, deja un signo, quizá espera que
alguien, otro, lo encuentre en el futuro.
Un maestro no espera sólo que el que encuentre las
trazas de su obra las haga suyas.
Un maestro fundamentalmente espera que las vuelva
otra cosa. (Diker, G. Frigerio, G. (Comps), 2006: 8).*

No podemos soslayar que los estudiantes de Nivel Superior leen y escriben. Ahora bien, han cambiado sus experiencias previas, los focos de interés, los dispositivos, formatos. El uso de las NTIC contribuyó a crear otras modalidades.

Los blogs, una especie de diarios cibernéticos, nos invitan a que escuchemos a ese Otro narrar su vida y contar historias. El rostro del Otro en el ciberespacio son las historias que tiene para contar. El rostro del otro se rematerializa en su narrativa (Saraiva 2006: 60).

Por lo tanto, frente a esta realidad, las prácticas de enseñanza debieran contemplar procesos de recolección de información con otros medios y otros formatos.

En términos de lectura y escritura en la formación docente, sostenemos que: “No es suficiente solo con los discursos. Es necesario para el futuro docente construir herramientas de intervenciones concretas y significativas para contextos reales.”(Naddeo, 2009: 46). Al transitar sus procesos de formación es necesario que los estudiantes vivencien situaciones en las que sus docentes intervinieron en las problemáticas de aprendizaje específicas.

Así entendida, la formación docente compromete tanto a las personas -con sus historias, sus saberes, sus creencias, sus dudas, sus problemas- que se están formando,

en los inicios o en cualquier momento de su carrera profesional, como a las situaciones en las que tienen que actuar. Así entendida, la formación docente se aproxima a la narración más que a la información. (Alliaud & Antelo, 2009: 159).

Inmediatamente nos cuestionamos acerca de la labor de los docentes en este nivel. Creemos que es necesario crear espacios y tiempos para la práctica de la lectura y la escritura. Otras formas de pensar los contenidos, cuidadosa selección de materiales, actividades destinadas a comprender y reflexionar, y nuevos formatos para enseñar y para evaluar. “La evaluación formativa se presenta entonces, ante todo, bajo la forma de una regulación interactiva, es decir, de una observación y una intervención en tiempo real, prácticamente inesperables de las interacciones didácticas propiamente dichas.”(Perrenoud, 2008: 132). Esta modalidad evaluativa permite detectar a tiempo dificultades de aprendizaje y de enseñanza, reorientar la tarea buscando éxitos.

Junto a ello, sostenemos que es necesario reeditar las prácticas, reorientar la enseñanza. Una propuesta que busque promover estos procesos debe atender estas variables, hacer interaccionar los conocimientos que disponemos acerca de la lectura, tanto como la escritura; de modo que las ofertas pedagógicas favorezcan las posibilidades de los estudiantes de formación docente para reconstruir sus saberes acerca de la lectura y escritura y apropiarse del significado de las mismas en sentido personal y profesional. Buscar generar mejores y más sólidas instancias de aprendizajes en relación a la lectura y escritura en el Nivel Superior; nos compromete como docentes a realizar diagnósticos ajustados, acompañar los procesos y favorecer situaciones constructivas de aprendizaje:

Si la educación debe ser también el juego de las preguntas, el modo específico del cuestionamiento que debemos transmitir no es el que pregunta por lo que ya se sabe, sino el que problematiza la confusa proliferación de los saberes recibidos y nos invita a romper con las formas de disciplina que nos imponen. (Larrosa, 2003: 216).

Es oportuno ese trabajo en el Nivel Superior no solo por los aprendizajes necesarios en esta etapa, sino por la prospectiva que implica. Podría contribuir a la revisión de sus prácticas para detectar obstáculos de enseñanza y advertir dificultades de aprendizaje al reflexionar sobre qué y cómo aprenden los integrantes de sus grupos escolares.

La atención de las dificultades de aprendizaje en algunos alumnos (a partir de la resolución de problemáticas de enseñanza), le brindará a ese niño el recupero del placer por aprender, la confianza en sí mismo, la activación afectiva y volitiva para querer aprender. Lo habilita para situarse en el conductor de su aprendizaje y generador de enseñanzas con los otros. (Ledwith, 2008: 22 - 23)

Formar educadores competentes hoy desde y para el acompañamiento de nuevas alfabetizaciones.

*La palabra escrita, suele afirmarse tiene entre otras cosas
la potencialidad de reconstruir y construir sobre lo viejo
lo nuevo, evocación que nos devuelve el presente transformándonos.
(Antelo, E. Redondo, P. Zanelli, M. 2010. B: 20)*

En relación a la historia es importante señalar que “La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento, ha sido, desde su origen, la escuela.” (Alvarado, 2009: 13). Por lo tanto, ya sea desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior no se nos puede escapar la problemática que la atañe. Ahora bien, pensar cuestiones sobre escritura y lectura en la formación docente nos convoca a tomar en cuenta la relevancia en tanto formación de formadores. Las acciones de hoy se replican, resuenan, se reeditan en futuras prácticas pedagógicas. Mucho se ha analizado y opinado sobre los escasos logros en relación a las competencias para la expresión y comprensión tanto orales como escritas de los estudiantes iniciantes en las carreras de Nivel Superior. En este caso pensamos y creemos conveniente revisar las oportunidades académicas que brindamos a nuestros alumnos de hoy, docentes mañana.

Es en esta línea que queremos destacar el valor de trabajar temáticas centradas en la lectura y escritura, más allá de la carrera en la que se estén formando quienes hoy son nuestros estudiantes. El denominador común que las carreras de formación docente presentan, más allá de la multiplicidad de especialidades que existen, se encuentra en la apropiación de saberes que serán resignificados junto a otros.

En tal sentido, nos propusimos acercarnos a la realidad de los estudiantes de los últimos años de carreras del profesorado de Educación Física y del profesorado de Inglés, durante los últimos días de clase del mes de noviembre de 2010. Cabe destacar que mayoritariamente son estudiantes que han ingresado al Profesorado desde primer año, muchos de ellos con experiencia laboral en Instituciones Educativas (especialmente quienes cursan el Profesorado de Inglés). La franja etaria oscila entre 23 y 30 años aproximadamente. El instrumento que se utilizó fue una encuesta semiestructurada. Se realizó de manera anónima y voluntaria. El dispositivo fue suministrado en soporte papel por las docentes autoras del presente trabajo.

Una de las dos preguntas en relación al tema de escritura y lectura ha sido: “¿Has realizado un registro por escrito de los aspectos favorables y de aquellos que sean necesarios modificar?” Aquí se pone de manifiesto la dificultad que poseen para reflexionar sobre su propia práctica, la incomodidad que les produce la autoevaluación y, al mismo tiempo, la escasa costumbre de **registrar y narrar** su hacer.

Por un lado, desarrollar el hábito de construir registros escritos de sus prácticas docentes es una competencia propia del Nivel Superior. Semejante empresa requiere de nosotros, sus docentes, ofrecer espacio de sentido y significado para tal práctica, hacer de la narrativa el modo de sustentar su rol profesional, andamiar

esta construcción desde preguntas reflexivas, reescrituras donde el juego de escritura y revisión sean constantes.

Con respecto a la lectura de los sitios de Internet que frecuentan en relación a su formación académica, aparece con evidencia suficiente la necesidad de trabajar sobre criterios que legitimen el valor de un sitio, como así también el tipo de lectura que hacen de la información suministrada.

Por otra parte, esto mismo favorece la reflexión de los docentes sobre el modo de presentar las consignas de trabajo, la orientación sobre las actividades, los objetivos propuestos y el modo en que éstos son comunicados a los estudiantes, porque indagar e investigar no son sinónimos de cortar y pegar. Requieren de una fundamentación teórica que los acompañe y una reflexión sobre el valor del uso de las tecnologías como herramientas posibilitadoras de acercarse al saber.

Leer implica no sólo el acto de decodificar como hemos mencionado anteriormente. Para que la comprensión se haga efectiva es vital la activación de esquemas previos que faciliten la elaboración del modelo de texto más completo y enriquecedor respecto a la información que se presenta. Por otro lado, las NTIC plantean nuevos desafíos a la educación formal. Algunos autores las definen como “omnipresentes”, por lo cual están presentes en los entornos educativos se las convoque o no para la propuesta pedagógica.

Fenómenos tales como la Generación M, la Generación Y dan cuenta de una irrupción en los escenarios educativos. Coincide con lo que Feixa menciona como Culturas PREFIGURATIVAS donde se invierten las conexiones entre las edades: adultos aprenden de los niños y los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido. Por tanto, el desafío para “activar” esos esquemas previos, ofrecer consignas que posibiliten trascender el plano de la información lineal para construir aquellas categorías de pensamiento críticas de las que no puede prescindir cualquier docente del siglo XXI; nos convoca a tomar tiempo, reflexionar sobre nuestro propio modo de acercamiento a los nuevos soportes virtuales, transformar nuestras propuestas de trabajo de tal modo que no “inviten” a hacer aquello que criticamos. Monografías extensísimas, cantidad de información copiada, que sin duda seguirá estando allí en la web (o lo que es peor aún, desaparecerá por caduca o errónea) no representan el análisis crítico. El espacio del aula debe recuperarse como el tiempo para el laboratorio del pensamiento, para proponer distintos puntos de vista, para construir la propia subjetividad como estudiante y como futuro educador. Aunque la problemática de la lectura y la escritura no debieran ser solo inherentes a la escuela.

En efecto, junto al interés público cada vez más generalizado sobre los temas curriculares y a la proliferación de opiniones diversas proclives a reavivar el debate político en torno a la transmisión cultural de la escuela, los análisis especializados tendieron a enfocar y recortar la problemática desde la mirada fundamentalmente instrumental, así como a tratarla de manera aislada, fragmentada y reductiva. (Suárez, 2009: 99)

Es por ello, que nos sentimos convocadas a pensar colectivamente estas cuestiones en el aula y otros ámbitos posibles, a fin de habilitar espacios de discusión

transversales frente a los desafíos que nos plantea la formación docente en el contexto actual.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (coord.) (2009) *Entre líneas*. Bs As: FLACSO -Manantial.
- Alliaud, A- Antelo, E (2009) *Los gajes del oficio*. Bs. As: Aique
- Antelo, E, Redondo, P & Zanelli, M (2010) *Lo que queda de la infancia. Recuerdos del jardín*. Bs. As. Flacso-HomoSapiens.
- Arendt, H. (2005) *De la historia a la acción* Bs. AS: Paidós.
- Bleichmar, S (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial
- Braslavsky, B (2009) *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, 1° Ed. 3° reimpresión Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- Cook-Gumperz, Jenny (1988) "La construcción social de la alfabetización". En *La construcción de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cuadro, A., Trías, D. & Castro, C (2007) "La habilidad lectora", en A. Cuadro, & cols (2007) *Ayudando a futuros lectores*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana. Pp-15-22
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Diker, G. Frigerio, G. (Comps) (2006) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Bs. As: Del Estante editorial.
- Feixa, C (2003) "Del reloj analógico al reloj virtual" en *Revista JOVEes Estudios sobre juventud*, Año 7, N° 19
- Larrosa, J. (2003) "Saber y educación". En J. Houssaye, J. (compilador) *Educación y filosofía*. Bs. As.: Eudeba.
- Larrosa, J: (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Ledwith, A (2008) "Mejorar el aprendizaje para mejorar la enseñanza: caminos posibles." I Congreso Metropolitano de Formación Docente-2008. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As
- Ledwith, A. (2008) "¿Cada cual atiende su juego? Problemas de aprendizaje y problemas de enseñanza". *El Cisne*. Año XVIII- N° 212. Pp. 22-23.
- Ledwith, A- Naddeo, C (2009) *Campo de Prácticas: Andamiaje de significaciones y creencias*. Prácticas y Residencias en la formación docente. IV JORNADAS NACIONALES -7, 8 y 9 de Octubre de 2010-CÓRDOBA
- Naddeo, C: (2009) *Educación en democracia exige nuevos desafíos*. NetWard. Revista del Colegio Ward/ Año VII/N°7/Noviembre 09.
- Perrenoud, P (2008) *La evaluación de los alumnos*. Bs. As: Colihue.
- Roich, P. (2009) *Exponer, explicar, argumentar* en Klein, I (Coord.) *El taller del escritor universitario*. Bs. As: Prometeo
- Saraiva, K. (2006) "La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio". En C. Skliar y G. Frigerio (Comps.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Bs. As: Del estante.

- Skliar, C (2005) *La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra*. Bs As: Miño y Davila
- Suárez, D. (2009) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular". En M. Téllez (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Bs. As: Novedades Educativas.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS JÓVENES A TRAVÉS DE LAS TICS

**Laura Mariana Casareto, María Laura Jaureguiberry,
Sandra Oliver, Rossana Viñas**

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
cile@perio.unlp.edu.ar

Introducción

La crisis en las prácticas de la lectura y la escritura se asocia y enmarca en otra crisis que, en la actualidad, apunta directamente a la eficacia de la escuela, entre otros temas y especialmente, a su posibilidad de transmisión de saberes a los alumnos. La escuela (se dice) ya no logra transmitir la lectura y la escritura de un modo adecuado y adaptado a las necesidades sociales y culturales de la época y, en este marco, se vuelve obsoleta en relación con otras formas culturales que tienen más eficacia, aunque no más valor social. En relación específica con la Escuela Media, parecería ser que ésta no prepara a los alumnos en las habilidades de la lectura y la escritura necesarias, en primer lugar, para la prosecución de estudios y, en segundo, aunque menos mencionado que el primero, para el mercado laboral, volviéndose caduca en relación con la eficacia y el atractivo que los teclados y las pantallas ejercen sobre los jóvenes.

A partir de la irrupción de las TICs, el modo de comunicarse, la integración social y las prácticas culturales han cambiado significativamente. Hoy, la mayor parte de la población navega por la web; visita páginas, *blogs*, redes sociales, foros; comparten información, enlaces, fotos, videos, noticias. Los nuevos medios son nuevas formas culturales que dependen de una computadora conectada a la Internet para su distribución, representación y uso interactivo. La comunicación digital no es sólo un nuevo canal de transmisión de la información, sino que debe ser considerado como un nuevo medio de comunicación, con su propia terminología específica, normas, narrativas y lenguajes.

En este sentido, la antropóloga estadounidense Margaret Mead (1977) plantea una ruptura generacional a partir de la distinción de tres tipos de culturas. La llamada “cultura postfigurativa” es aquella donde los niños aprenden el saber principalmente de sus mayores; el cambio se presenta como casi imperceptible, y hay una clara falta de toma de conciencia ya que la cultura se da por supuesta. Por otra parte, en las “culturas cofigurativas”, el modelo que prevalece en la sociedad es la conducta de gente contemporánea, ya que “sus pares que pertenecen al sistema son los mejores guías”. Se produce cuando la experiencia de la joven generación difiere de la de sus padres y abuelos y los vínculos con el pasado se debilitan. Y, por último, la “cultura prefigurativa” indica que no sólo los padres dejan de ser guías, sino que además no existe ningún modelo. Los adultos no tienen

descendientes, al igual que los jóvenes no tienen antepasados. La revolución tecnológica es central en esta cultura porque ha marcado una bisagra, y los nacidos antes de ella no cuentan con el conocimiento necesario para adaptarse a las nuevas condiciones de vida.

Cuantiosos son los trabajos que han intentado e intentan pensar la relación lectura, escritura, nuevas narraciones, nuevos modos de leer y escribir; es en este contexto que el sociólogo Zygmunt Bauman (2002) llama “modernidad líquida”, en especial aquellos formulados desde el campo de la educación, las letras, la sociología y la psicología, pero no, desde nuestra disciplina. Cada ámbito universitario tiene exigencias propias y plantea requerimientos particulares. En este caso, los comunicadores sociales nos vemos directamente afectados por las nuevas tecnologías de la lectura y la escritura.

¿Cómo se resignifican las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes, nuestros alumnos, a través de las TICs? ¿Cómo formarnos como docentes y cómo formar a nuestros alumnos en nuevas alfabetizaciones?

Comunicación/educación y tecnologías

En los campos de la informática educativa y de la tecnología educativa han sido hegemónicas, durante largo tiempo, las propuestas que postulaban una fuerte correspondencia entre el paradigma escolástico de la educación (vertical y monologal) y el modo clásico de entender la comunicación como transmisión unidireccional de mensajes por un emisor a unos receptores pasivos. Lo más frecuente ha sido que desde el campo de la educación, se entienda a la comunicación en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina.

Esta vertiente informacional y tecnicista hegemónica y residual¹⁶⁰ del campo de la comunicación/educación tiene su origen en las teorías funcionalistas inauguradas por Harold D. Laswell en los años 20 del siglo pasado y en la teoría conductista del psicólogo estadounidense B. Skinner (década del 40) que instaló la equivalencia entre conocimiento e información y entre proceso educativo y transmisión de información y marcó el arranque de la tecnología educativa como campo de estudio. En comunicación, los matemáticos norteamericanos Claude E. Shannon y Warren Weaver son los pioneros de estas ideas.

La incorporación de aparatos técnicos en educación ha tenido, en muchos casos, relación con esta vertiente: se excluye “cualquier problematización que defina la técnica en términos que no sean de cálculo, planificación y predicción” (Mattelart, 1997:43); la comunicación es considerada sólo “desde su aspecto mensurable (...):

¹⁶⁰ Raymond Williams, creador de la Escuela de Birmingham (Inglaterra), sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente.

cuál es la mayor cantidad de información transmisible en el menor tiempo, con la mayor precisión y la menor ambigüedad” (Entel, 1995: 84)

Esto mismo ocurre en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura. Los diferentes métodos que se usan para enseñar a leer y escribir en la escuela a principios del siglo XXI generan una profunda polémica difícil de sintetizar.

Históricamente, la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición, pero se reservaba el nombre “escritura” para el segundo de ellos. Enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central (Alvarado, 2006).

Además, primaba una “obsesión ortográfica” y se le daba más importancia a los resultados finales que al proceso que conduce a ellos. El autor Daniel Cassany, en su obra *Reparar la escritura*, parte de la premisa de que en esta manera tradicional de enseñar a escribir, “el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global de trabajo”, porque es el docente quien gestiona lo que escribe, cuándo y cómo lo hace; por lo tanto, en esta interacción, el alumno no aprende a corregir sus escritos y establece una relación de dependencia con un docente “corrector”.

Estas matrices continúan como trama de significados residuales y productivos de significaciones determinadas, es decir, narraciones formadas en el pasado que se hallan hoy dentro del proceso cultural como efectivo elemento presente.

Sin embargo, la década de los '80 fue clave, tanto para el campo de la tecnología educativa como para el de la enseñanza de la escritura, para revisar estas matrices. La “revolución tecnológica” de la década del '60, apoyada inicialmente en la radio y la televisión, propició una revisión de los modelos de comunicación (de Pablos Pons, 1994)¹⁶¹ sobre los que se apoyaba la tecnología educativa. En los '70, el desarrollo de la informática consolidó la utilización de los ordenadores con fines educativos. En los '80, la mentalidad del “imperativo tecnológico” (Sancho, 1994), visión en la cual priman los artefactos sobre los individuos y el desarrollo de herramientas sobre el sentido individual, social y cultural de su utilización, fue perdiendo definitivamente su fuerza y empezaron a ser centrales en el debate las implicancias políticas y culturales del uso de las TICs y de las elecciones tecnológicas. De lo que se trata es de obtener una educación más efectiva.

También en los '80, la palabra “escritura” comenzó a usarse en reemplazo de “composición” y de “redacción”. En las propuestas del “taller de escritura” se reivindicaba “el trabajo con la lengua a través de la escritura; pero no se trataba ya de un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos” (Alvarado, 2006). Este auge concluyó en esa misma década, pero el término “escritura” ya había sido resignificado.

¹⁶¹ “Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa”. En Sancho (1994).

Nuevas alfabetizaciones

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio (...) Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Reflexiona la investigadora Emilia Ferreiro (2001) y aclara:

Estar 'alfabetizado para seguir en el circuito escolar' no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea), etc. A esta lista es necesario agregar ahora alfabetizado para la computadora y la Internet.

Es cierto que la tendencia a la no lectura de libros repercute en especial en los jóvenes y adolescentes, pero varios trabajos:

señalan que sí mantienen contacto con las letras pero a través de medios digitales, los cuales cobran cada vez mayor masividad y donde justamente, lo que prima no es la rigurosidad estilística ni ese "contacto indisoluble", como define el escritor-periodista Arturo Pérez Reverte, al contacto directo del lector con el libro (Belinche, Viñas, Díaz, 2006).

El análisis de las encuestas del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) realizadas durante el Curso Introductorio (en el marco del Taller de Comprensión y Expresión) a los ingresantes 2011 de la carrera Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Periodismo Deportivo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP, arroja resultados que se contraponen a pensar un perfil de joven no lector. Sobre 698 casos encuestados, 590 afirmaron haber leído libros en el último año; de ellos, 361, entre 1 a 5 libros y 153, entre 5 y 10 libros. 659 afirmaron leer diarios y 610, dicen leer por Internet. En este último dato, la información más consultada, por orden de mención fue: diarios, música, deportes, resúmenes para la facultad, correo electrónico, revistas, foros, Facebook (cabe destacar que la mayoría, mencionó tener un perfil en esta red social) y chat. Y este es el mundo y el lenguaje a tener en cuenta hoy.

Contrariamente a lo que se piensa, los trabajos relevados en el Ingreso de la FPyCS señalan que sí mantienen contacto con las letras pero a través de medios digitales, los cuales cobran cada vez mayor masividad y donde, justamente, lo que prima no es la rigurosidad estilística ni ese contacto directo con el papel del lector con el libro.

La función del sistema educativo de formar ciudadanos capaces de leer y escribir se amplía en los últimos tiempos a las llamadas nuevas alfabetizaciones, entendidas como una expansión de la alfabetización inicial en lectura y escritura

hacia las nuevas competencias y habilidades necesarias para la lectura y la escritura en soporte tecnológico, nuevas competencias y habilidades que requiere la Web 2.0.

El concepto Web 2.0 nació en 2004 dando lugar, en la práctica, a una nueva forma de hacer las cosas más abierta y distribuida, más social y participativa. Con la Web 1.0 escasas aplicaciones ofrecían espacios abiertos de acceso, escritura y producción de contenidos de valor añadido en forma gratuita. La base de participación de los anteriores productos era muy limitada: correos del staff, formularios de contacto y poco más. Hoy la web se está convirtiendo en un enjambre de redes sociales temáticas y en una plataforma de pleno derecho sobre la que se asienta toda una nueva generación de aplicaciones basadas en la web.

Retomando el artículo original de Tim O'Reilly (2005) titulado "What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for de Next Generation of Sotfware"¹⁶², Hugo Pardo Kuklinski (2007) plantea siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0.

El primero de ellos es el *cloud computing* o "computación en la nube", un paradigma que consiste, justamente, en la oferta de servicios de computación a través de Internet. La información, por tanto, se traslada de los discos duros de los ordenadores a la nebulosa virtual: la web como plataforma.

El segundo es el principio de la inteligencia colectiva o saber compartido. Los usuarios dejan de ser consumidores para ser servidores, co-desarrolladores. Wikipedia es uno de los productos más representativos: "un medio ambiente igualitario con sentido de neutralidad entre pares"¹⁶³.

El tercero, lo valioso, son los datos, ya que el software es un recurso abierto/*open source* y de fácil implementación. En esta misma línea, el cuarto es la ruptura "con el software cerrado con derechos de uso y bajo el principio de la obsolescencia planificada" (nuevas versiones de menor calidad), sumándole, la posibilidad de almacenar datos y compartirlos en una comunidad colaborativa.

El quinto principio de la Web 2.0 es el de la sindicación –que consiste en el etiquetado de contenidos de aplicaciones web para su distribución automática a través de diferentes plataformas- y la simplicidad. El sexto, es que la utilización de estas aplicaciones no se limita a las computadoras. Y, por último, el gran valor que adquieren la intercreatividad y las experiencias de los usuarios y la formación de comunidades en línea.

¹⁶² Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. Puede encontrarse en español en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com>

¹⁶³ Sin embargo, también es el caso más representativo para ver algunos problemas de esta participación. Todos los participantes se encuentran al mismo nivel y no hay filtros de entrada de contenidos, sino de salida (es la comunidad quien determina la relevancia del contenido) Esto hace que la figura del editor y algunas otras jerarquías quede totalmente trastocada.

Estos cambios desafían lo que entendemos como saberes básicos que debe transmitir el sistema educativo. Los conceptos de alfabetización, escritura y cultura escrita (*literacy*) están ampliando o modificando su sentido de manera sensible. ¿Qué aportan los entornos digitales o electrónicos (ordenador, red, pantalla) a la escritura y a su enseñanza?

Daniel Cassany (2002) plantea que:

una de las primeras características del entorno digital es que favorece la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de multimedia.

De este modo, hay aspectos complementarios de la escritura que se hacen imprescindibles: habilidades de computación (conocimientos mínimos para usar el teclado, la pantalla, el ratón, conocer los programas, aspectos vinculados con la seguridad, etc.), habilidades verbales (navegación en la red, uso de los nuevos géneros), habilidades visuales y auditivas (interpretar y usar las imágenes y los sonidos).

En cuanto a la denominación tradicional de “escritura” “se pasa del ensayo convencional al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la co-construcción de textos o coautoría”. Un pronóstico que mencionan varios autores es que esto no va a sustituir o eliminar las prácticas de escritura analógica, sino que suponen una ampliación de las posibilidades expresivas. “El uso del lenguaje en la red, además de exigir destrezas y conocimientos nuevos, también presupone los básicos o previos” (Cassany, 2002)

Nuestro desafío

Es un reto para quienes trabajamos en el espacio de la educación propiciar el salto hacia la asunción de la escritura, y con ésta, de la lectura, como una práctica decisiva para la emancipación y para el reconocimiento de la heterodoxia y propiciar el salto hacia la asunción de las tecnologías digitales como mediaciones estructurales en la producción de conocimiento (Martín Barbero, 2000: 104).

La educación resultante de los modernos entornos comunicacionales no puede ser sino una preparación para nuevos tipos de aprendizaje, entendidos como la adopción de criterios aplicables en la búsqueda de saberes mediante la experiencia discursiva de textos de diversa índole. El aprendizaje no puede reducirse ya a la mera transmisión y adquisición de certezas, sino la conquista y construcción de significados a partir de proyectos autodirigidos, en contextos abiertos y asociativos basados en objetivos comunes (Lorente Bilbao, 1999).

Se trata de saber más de nuestros alumnos, sobre sus modos de leer y escribir, sobre sus estrategias para posicionarse frente a aquello que se presenta como lo

verdadero, como lo legítimo, como lo que hay que saber... mi buen sentido de docente experimentado me dice que a estos chicos les dé a leer otros textos y no los mismos que di el año pasado, porque me di cuenta que en la clase de lengua no debo insistir tanto con que reconozcan las partes de la oración sino que produzcan textos ellos mismos... Es que hay que disfrutar. Obviamente una pregunta elemental: si te gusta o no. Es lo primero que hay que saber, porque si no hay placer, la lectura no sirve para nada. A los pibes los ves enloquecidos tratando de entender. Además, hay toda una parafernalia instrumental que va en contra del placer. Es como si pusieras un disco de Jethro Tull y dijeras: 'Bueno, ahora analicen qué hace Anderson con la flauta, dónde está el puente...'. Cuando la primera pregunta debería ser qué te pasa ante eso, si te emociona, si te parece hermoso (Amiano, 2007).

Y eso es lo que se debe transmitir a los alumnos.

La queja es generalizada y la frase "los jóvenes no leen ni escriben" se ha convertido en un estandarte vox populi que recorre los laberintos de la sociedad simplemente a partir de lo dicho desde la tapa de un diario, desde una pantalla de televisión o desde un aparato de radio, pero también y sobre todo, se escucha en las casas y en las escuelas. Tanto se ha repetido, y se repite, que hasta ellos mismos –los que son tildados de ‘culpables’- han terminado por creerla.

En este sentido, en la construcción de este imaginario, los medios de comunicación ocupan un lugar especial, como hacedores de una verdad que, en ocasiones, mucho dista de la realidad.

En una profesión como la nuestra, la comunicación, la escritura y la lectura conforman una parte importante en el proceso de estudio y desarrollo de la carrera pero aún más, luego, en el quehacer profesional. Un quehacer profesional que hoy, específicamente en el campo del periodismo, tanta relación encuentra con la literatura y el género narrativo, considerado este último como herramienta para comprender la realidad y las complejas sociedades actuales denominadas de la información.

Los jóvenes intentan con sus colectivos, con sus comunidades de sentido, existir a través de ellos mismos. Al desmontar críticamente el sistema complejo que los construye como jóvenes, encontraríamos que bajo esa denominación o categoría no se oculta ninguna ‘esencia’, sino que, en todo caso, en ella habitan hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los otros y afirmarse en el mundo (Reguillo, 2000).

En el nuevo entramado societal, ya no se conoce ni se comunica como antes; tampoco se lee y se escribe como antes. La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a nuestras vidas ha producido profundos y acelerados cambios en la manera de comunicarnos, de recibir información y de apropiárnosla. Y leer y escribir se han resignificado. Contamos ya con nuevas generaciones de jóvenes que han nacido en una época en la que desde muy temprano son socializados en los códigos de producción de la imagen mediática.

Estamos ante una realidad llamada por José Cabrera Paz (2009) como la del “imperativo visual”. Tiene validez, si atrae el sentido de la vista.

Claramente, leer y escribir han ido mutando a lo largo del tiempo; mucho más ahora en el siglo XXI. Respecto a esto, Emilia Ferreiro (2000) opina:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos ‘leer’ y ‘escribir’ habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy en día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia da nuevos sentidos a esos verbos.

La lectura y la escritura conforman una relación compleja que invita a ser pensada y repensada a cada momento. Mucho más si las pensamos en vinculación a los jóvenes. Como docentes, descubrir el mundo, su mundo, a través de las letras es el desafío constante de nuestros días.

Bibliografía

- Alvarado, M. (coord.) (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso – Manantial.
- Amiano, D. (2007): “Leer no sirve para nada si no da placer”. Entrevista a José Sasturain en *La Nación*. 19/05/07.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Belinche, M; Viñas R. y Díaz C. (2006): “Palabras”. En *Anuario 2006*. Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Secretaría de Investigaciones Científicas y Postgrado. ISSN 1668-7663.
- Cabrera Paz, J. (2009): “Convergencia: tecnologías de contacto”. En Aguilar, M. A; Nipón, E.; Portal, M. A; Winocur, R. (Coords.) *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Anthropos en colaboración con la UAM-Iztapalapa de México.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. 1993. Reimpresión 10ª: 2004
- (2002). “La alfabetización digital”. Ponencia plenaria presentada en el *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero de 2002, con el título “La escritura y la enseñanza en el entorno digital”.
- Entel, A. (1995) *Teorías de la comunicación. Cuadros de época y pasiones de sujetos*. Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”. Buenos Aires: Docencia.
- Ferreiro, E. (2000). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
- (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuklinski, H. y Romaní, C. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* / <http://www.planetaweb2.net/>
- Lorente Bilbao, E. (1999): “Las comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje”. En *Cuadernos de Documentación Multimedia* / <http://www.ucm.es>

- Martín Barbero, J (2000): "Ensanchando territorios de comunicación/educación"
En Valderrama C. E. (editor) *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: DIUC - Siglo del Hombre.
- Mattelart, A. (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, R. (1996) "Espacio y territorialidad". En *Otro territorio*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Capítulo 2.
- Reguillo, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Sancho, M. J. (Coord) (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

SENTAR BASES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Claudia Fino, Paula Tomassoni

Universidad Nacional de La Plata

claudiafino@yahoo.com.ar

paulatomassoni@yahoo.com.ar

*“...una política de lucha contra la desocupación es objetivamente
una política de lucha contra el fracaso escolar”
Bernard Lahire*

Los conceptos respecto de la práctica de la lectura y la escritura en la escuela tienden a reformularse y cambiar su enfoque de acuerdo con las situaciones discursivas y el contexto de su discusión. Muchas veces los agentes comprometidos con ella parecen estar más preocupados que ocupados en cuanto a lo que, suponen, son realidades indiscutibles dentro de la escuela secundaria. Nuestro trabajo se propone narrar la experiencia del Programa Provincial de Lectura en la Escuela, atendiendo a los núcleos de análisis que puedan abrirse a partir de ella. Desde hace dos años el equipo del Programa trabaja en contacto con docentes de la Provincia de Buenos Aires, cuestionando saberes cristalizados respecto de leer y escribir en el aula, el enfoque de las acciones del Programa intenta cuestionar, interrogar, revisar y renovar las propias prácticas; buscar respuestas alternativas; “abrir” preguntas en función de nuestras propias experiencias y las de nuestros colegas; buscar un marco teórico que sostenga pensamiento y acción, que delimite y oriente nuestro trabajo.

De este modo, nos referimos a la lectura como una práctica cultural que – por ser tal - asume formas y modalidades diversas en relación con los contextos y con las personas que participan de ellos. Asimismo, entendemos que no es algo “natural” y “espontáneo” sino el resultado de apropiaciones culturales que se dan a lo largo de la vida, principalmente en la escuela, pero también más allá de sus fronteras y tramada con otras experiencias y usos.

Jean Marie Privat (1995) ve al lector como un pescador, y sostiene que, al igual que éste, parece realizar su actividad en soledad, a partir del desenvolvimiento de su habilidad técnica, íntima e individualista. Sin embargo, lejos de estar aislado, el lector – el pescador - pertenece a “redes de socialización instituidas o informales” en las cuales hay saberes, valores, intercambios compartidos e imaginarios que lo incluyen en una comunidad. En esta dirección hablamos de lectura como práctica socio-cultural, la idea es ver al alumno lector desde su propio universo de lectura. La lectura y la escritura como prácticas socio-culturales implican ubicar al lector desde su propio universo. Lejos de ser actividades meramente intelectuales, conjuntos de procesos mentales realizados por un sujeto universal, la lectura y la escritura asumen formas y modalidades diversas en relación con redes sociales diversas. Ambas son el resultado de adquisiciones culturales dadas

fundamentalmente a través de la escuela, pero también en ámbitos diferentes a ésta y en múltiples circunstancias.

Estas consideraciones, que pueden parecer obvias al momento de construir una imagen de lector, se han puesto en duda cuando el lector en el que pensamos es el alumno: “los chicos no leen”, “los jóvenes no tienen un universo de referencia”, junto con la demonización de la tecnología y los medios audiovisuales, son argumentos que se escuchan en salas de profesores, preceptorías y jornadas de reflexión docente. La imagen idealizada de alumno-lector dista de aquella estandarizada que comparte el imaginario que motiva las expresiones mencionadas, enclavadas en algún modelo que responde a algún momento de la historia de la educación en la Argentina. No queda del todo claro cuál. ¿Se añora, junto con Vargas Llosa, el elitista modelo educativo del novecientos? ¿Son comentarios anclados en una imagen entusiasta de la libertad de los sesenta? Los alumnos lectores no leen como... ¿Cuándo?

Al indagar, en espacios de nuestras capacitaciones, acerca de cómo cada uno de nosotros se ha formado como lector, los docentes apelan con interés y emoción a sus recuerdos y construyen sus propias figuras de lectores desde lugares bien distintos desde el que los criterios en boga exigen para el alumno. Recuerdan la lectura compulsiva de Corín Tellado, de historietas, asocian sus lecturas primeras con situaciones personales. Una docente de Quilmes contó que ella se había hecho lectora a causa de las inundaciones que sucedían en su casa siempre que llovía fuerte. Entonces su madre subía a ella y sus hermanos a una cama alta hasta que el agua bajara, y tenía preparada para entretenerlos una caja con libros. Los límites de la provisoria isla, cierta situación adversa y una madre previsora fueron los ejes en los que esta docente encontró su historia de lectura. ¿Es lícito imaginar mecanismos distintos al pensar en los alumnos lectores? ¿De qué modo se habrá acercado cada uno de ellos a la lectura? ¿Le sirve al docente la generalización como herramienta para pensar al alumno lector?

Exponemos tres de las líneas fundamentales del Programa que nos resultan claves para su presentación, para luego dar cuenta de qué posibilidades ha abierto el hecho de repensar las prácticas docentes a partir de la propuesta, cuáles fueron y son los puntos de resistencia más comunes y, finalmente, qué lugar ocupa en esta revisión la experiencia del docente y su formación.

1 - Un punto de partida fundamental es el hecho de que todos los docentes, sea cual fuere el área o asignatura, enseñan a leer y escribir. Del mismo modo, todos los actores escolares están involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura, y todo proyecto educativo institucional, no importa cuáles sean sus particularidades, es a la vez un proyecto de lectura y de enseñanza de la lectura. Por eso resulta imprescindible revisar y renovar permanentemente todas las prácticas, trabajando contra corriente de lo naturalizado. Este es el modo en cuyo marco es posible distinguir, rescatar y retomar las prácticas y saberes que resultan productivos en nuestros contextos de trabajo.

2 - Una de las estrategias didácticas generales ineludibles en la lectura es propiciar el encuentro detenido de los alumnos con el texto, en el cual prime la construcción

activa de todos los sentidos y cuestiones que posibilite ese encuentro sin que sean reemplazados o postergados por los conocimientos previos del docente.

3 - Por otra parte, la selección de textos para el trabajo en el aula no debe estar limitada por la complejidad o las características inusuales de los textos, sino, al contrario, esas características podrían ser un estímulo para incluirlos.

El duro cristal: No siempre es armoniosa la relación que los docentes lectores mantenemos entre nuestras lecturas personales y las lecturas que llevamos al aula, y muchas veces ésta relación presenta una especie de desdoblamiento que nos convierte en lectores demediados. Ya sea por acostumbamiento, por falta de tiempo, por la resistencia a innovar, excluimos otras posibilidades por fuera del canon oficial que pueden resultar productivas en todo sentido.

Una de las resistencias más explícitas a la hora de plantear la lectura desprovista - en principio - de usufructos de la “enseñanza”, es decir sin la obligación urgente de trabajar ciertos temas, formular preguntas, proponer tipos de análisis, hacer tareas de subrayado o extracción de términos, cuestionarios o finales alternativos para los cuentos, es la dificultad en que se encuentra el docente para definirse como tal frente a su práctica. Muchas veces, la revisión de ciertos espacios de afirmación (o confirmación) profesional traen aparejada cierta sensación de vacío e inseguridad. Quienes hemos estado al frente de una clase podemos familiarizarnos con la sensación de estar exigidos por un público demandante. Pararse con seguridad, entonces, puede parecer una herramienta indispensable para atravesar la experiencia con éxito. Muchas veces la seguridad nos la da aquello que más conocemos, por ser con lo que más hemos convivido, aunque reconozcamos que no es lo más adecuado: puede suceder entonces que el docente intente desde esa necesidad reponer el aula que le es más familiar: aquella de cuando era alumno. En consecuencia, lo que le da seguridad no hace más que pensar una escuela basada en modelos que ya han sido discutidos y, en muchos aspectos, mejorados. Ante la propuesta de trabajar revisando las prácticas, muchos docentes expresan su temor en tono a veces apocalíptico: “Entonces no puedo enseñar” escuchamos decir en varios de los encuentros; en otra ocasión, oímos a una docente expresar que “tenía que tirar demasiados años por la borda y volver a empezar”. Un modo de enseñar desde lo social, necesariamente genera una desestructuración del canon escolar y un movimiento en los modos de leer y de aprender. Desde el Programa pensamos, con Graciela Montes, que la gran ocasión está en el aula.

Modificar el corpus de lecturas, abrirse del canon y, además, dejar de lado el “usufructo” del texto, el cientificismo de la comprensión lectora, que resulta contenidista y estéril a la hora de recabar resultados respecto de la lectura de textos literarios, por ejemplo, deja lugar inmediatamente a la impostura irreflexiva del “placer de la lectura”. No se trata de negar el placer. Indudablemente hay algo de lo que solemos llamar “placer” en la lectura, pero preferimos desplazar la cuestión hacia la pluralidad de modos de leer que permiten la multiplicidad de sentidos y de efectos en la literatura, y tratar de encontrarlo allí. “Cuando hablamos de lectura hablamos de lectores” dice G. Montes (2007) ¿Por qué no enfocar el placer en esa producción que es la lectura? Es decir, en la situación creativa del alumno y en sus construcciones de sentidos, en su “reestructuración

de ese espacio simbólico” para “facilitar su ingreso al gran tapiz cultural” (Montes, Op. Cit.). La lectura hegemónica, o como suelen llamarla algunos profesores de literatura, la “lectura correcta”, restringe y recorta la producción del alumno, que muchas veces se siente agobiado porque “no entiende nada” y rehúsa la posibilidad de apropiarse del texto. Es decir, hablamos de un placer que surge de un trabajo, de una experiencia, de una estructuración de los sentidos y los efectos que el lector alumno, sin dudas, hace y que los docentes tenemos que saber aprovechar. Hay en los textos algo que tiene que ver con los lectores alumnos, es posible dar cabida en la clase a lo heterogéneo de las lecturas, sin descartar el disenso, la contradicción, todo lo que se puede leer en un texto que viene de aquellos que lo leen.¹⁶⁴ Si no se acepta esa variedad, esta apertura, no hay posibilidad de experimentación y, por lo tanto, tampoco de la identificación que permite adueñarse de los textos. Con esto no estamos proponiendo el vacío de modelo, ni la nulidad del rol del docente. Todo lo contrario: se trata más bien de permitirse recorrer como docente el lugar desde donde se está leyendo –sin espantarse, sin quedarse en “no entendieron nada” - y poder dar herramientas, preguntas, caminos distintos, otros significados, para que aquellos sentidos alejados, disparatados, sean cuestionados y argumentados también...

A veces el placer se identifica con la no dificultad de los textos, el placer que proporciona lo “entendible”. Aparecen entonces en escena una serie de lecturas pensadas especialmente para el público juvenil. Con personajes adolescentes, narradores en primera persona, temas que se supone interesan a los jóvenes (el SIDA, las drogas, el alcohol, la tele, estar enamorado...), suelen elegirse para el aula porque “enganchan” a los alumnos. Constituyen una nueva cara del usufructo, que para ser fácilmente comprensible está pobremente escrito¹⁶⁵. Son textos de sentido unívoco que pueden recorrerse en una sola dirección, instalada a partir de valoraciones reconocibles en el sentido común. Los narradores de estas historias suelen ser adolescentes, pero el punto de vista, el foco desde el que se narran, responde a una mirada adulta edificadora y moralista.

Leer, pensar la clase como espacio para la heterogeneidad de las lecturas, instalar la lógica del espacio abierto a la significación, tolerar el disenso, hacerse cargo de las contradicciones, oír la pluralidad, abandonar los arquetipos, desterrar fetiches son algunos de los puntos en los que se encuentran las resistencias más fuertes que aparecen al momento de revisar las prácticas docentes.

Sin embargo, muchas experiencias dieron constancia de que la renovación de lecturas y hábitos lectores naturalizados permitió explorar conceptos acerca de la enseñanza de la literatura y también de la lengua que estaban tradicionalmente

¹⁶⁴ Para ampliar: Bombini, G. (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, pp. 8-17; Montes, G. (2007) op. cit.; Petit, M. (2004). “Entre lectura para sí mismo y lectura escolar, ¿una contradicción irremediable?”, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: FCE; Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

¹⁶⁵ Acerca de la “ley del usufructo”: Bombini, G. *Op. Cit.*

fundados en criterios contenidistas, historiográficos, es decir utilitarios, del texto literario, con el objetivo de enseñar otros contenidos.

Una de las herramientas que permitió con gran éxito la revisión y la reflexión sobre las prácticas fue el registro de las secuencias didácticas. Tanto la actividad de escritura del registro como la objetivación en el relato de nuestra propia clase nos sitúan en otro lugar de observación y habilitan la consideración crítica y también creativa de nuestro propio hacer. Es necesario señalar que la lectura de literatura nos solicita un modo de leer que no puede reducirse a un “mensaje” o a un único sentido, sino a un modo que se base en el descubrimiento de lo novedoso. Los docentes que reflexionamos sobre la lectura, debemos pensar nuevamente en la mirada de la escuela que atienda a esos modos de leer lo posible en los textos, porque como dice E. Rockwell (2005) “Ningún texto impreso determina la relación con lo escrito, ya que la lectura ocurre en contextos preexistentes donde las prácticas y creencias usuales le otorgan un valor específico”. La experiencia de la práctica de lectura es privada, pero también es pública, por ello, en esa dimensión sociocultural, los docentes tenemos que conocer la diversidad que va a permitir la apropiación de una cultura escrita, delimitando así la inclusión o la exclusión en una comunidad lectora¹⁶⁶.

Palabras mayores: ¿Qué lugar ocupa en esta revisión la experiencia del docente y su formación?

Es inevitable pensar nuestro trabajo en la escuela, como docentes de secundaria, desde nuestra formación, con caminos recorridos de teorías, críticas y tendencias. No nos proponemos, en este trabajo, cuestionar, o pensar desde las teorías que hemos leído en nuestra formación, la literatura o que nos han enseñado a leerla en diferentes coyunturas históricas, con sus sistemas de inclusiones y exclusiones¹⁶⁷. Tampoco es nuestra intención dismantelar la poca o nula importancia que tuvo en esa formación el destinatario indirecto de nuestras prácticas, el alumno

¹⁶⁶ El concepto de “apropiación” es clave en los estudios de R. Chartier, para la transformación de las prácticas culturales (Chartier, R. (2002) *Prácticas de la lectura*. Bolivia: Plural editores)

¹⁶⁷ Varios trabajos de Analía Gerbaudo se ocupan – entre otras cuestiones – de ese aspecto (Gerbaudo, A. (2006a) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.; (2006b) “Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura”. En *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: UNL.; (2006c) “Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación”. En *Teoría Literaria I*. Santa Fe: UNL; (2007b) “Importación de teorías: recreación y colonización de la crítica literaria argentina”, en *Memorias culturales: circulación y producción del conocimiento en la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (en prensa); (2007c) “Aplicacionismo, recreación categorial y reinención en la crítica universitaria argentina (1960-1970)” en *Actualidades*, 15-16. Venezuela: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (en prensa); (2007d) “Aportes de la teoría y de la crítica literarias en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura”. En *Teoría Literaria I*. Santa Fe: UNL. (2008b)

adolescente de la escuela secundaria. Pero sí queremos pensar hoy cuál es el peso negativo que hay en ello y de qué modo poder revisarlo para optimizar nuestras enseñanzas.

Muchas representaciones de lo literario, construcciones del objeto “enseñable” y el lugar que la teoría y/o la lingüística ocupan en las decisiones del docente y en las actividades de lectura y escritura que se llevan al aula, se explicitan como saberes cristalizados que forman parte de tradiciones escolares, de transferencias extendidas desde los lugares de formación.

M. Dalmaroni (2011) señala el abandono de la universidad de lo que él da en llamar “sujeto secundario o medio” (aquel marginal del que la crítica no puede ocuparse) a pesar de formar docentes que enseñarán lengua y literatura en las escuelas secundarias. Y desde este planteo propone consignas para reubicar la mirada de los formadores de docentes respecto de los textos literarios, para tratar:

de cambiar por tanto la actual comunidad de interlocución de la crítica universitaria por otra, una nueva, cuyos perfiles –entonces- no podrían trazarse aquí más que de modo conjetural. Por supuesto, se trata de algo diferente y hasta opuesto a la “transferencia”, una vieja figura que perdió hace tiempo su prestigio teórico (debido entre otras cosas a su sesgo unidireccional y autoritario) pero no su pregnancia para modelar la ideología predominante a la hora de imaginar “relaciones” entre crítica especializada y contextos de enseñanza.

Las consignas van desde la idea de que todos podemos leer cualquier libro, con la exigencia de “extrañar” eso que llamamos literatura como convencionalización de una “experiencia ajena al ámbito de la comunicación”, (según R. Williams), hasta la imprescindible discusión acerca de la calidad de los textos, que debería darse en forma conjunta, porque en ello redundaría la idea de un canon, y la aseveración de que leer es una actividad visual compleja que difiere de la sola construcción de sentido aunque ella la implique.

Nos detenemos en subrayar brevemente – por falta de espacio -, por una parte, la importancia de un cambio de perspectiva en la observación de aquello que leemos, y, por otra parte, la función que ocupan los saberes teóricos cuando hacemos, de eso que leemos, objeto enseñable. La formación terciaria y universitaria nos presenta teorías y críticas que hacen a nuestras formas de leer y nos condicionan a la hora de querer transferirlas. El punto de conflicto lo encontramos cuando estas miradas se convierten en lo único enseñable, sustituyendo así la posibilidad de permitir la apropiación que todo acto de lectura puede habilitar. Esto no implica una desestimación de la crítica. Coincidimos en rechazar los términos de Juan Sasturain cuando, en una de las presentaciones del PPLE, repudió la crítica literaria en la enseñanza de la literatura en la escuela frente a docentes bonaerenses¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Curiosamente A. Gerbaudo le hace el mismo reclamo a este escritor: “Destaco, entre otras, las presentadas por Juan Sasturain en el marco del III Argentino de Literatura celebrado en Santa Fe en agosto de 2007: en su desestimación de la crítica como mediación se confundían tanto las prácticas escolarizadas de abordaje de los textos como las más sofisticadas producciones que, dado su trabajo con

Coincidimos con Gerbaudo en que la teoría y la crítica son buenas – en sentido deleuzeano - cuando pueden potenciar los sentidos de la lectura. Permiten apropiarse de modelos analíticos como herramientas para atravesar los textos. Nuestras lecturas nunca son ingenuas ni inocentes: de un modo u otro siempre estaremos pensando desde uno o algunos marcos teóricos de análisis, de los que nos hemos apropiado, reconociéndolos o no, en distintas instancias de nuestra formación. El riesgo lo pensamos en función de la aplicación directa de esas teorías en el aula, prácticas que no son más que la imposición de un modo de leer. Por dar un ejemplo, las clásicas “fichas de lectura” (personajes principales y secundarios, secuencias básicas del relato, indicadores de tiempo y lugar) características de las carpetas de literatura de hace algunos años, que respondían al análisis estructuralista de los textos, eran aplicadas mecánicamente en el aula y así establecidas como un patrón de lectura único e indiscutible.

Estos son algunos de los puntos que creemos deberían ocuparnos al momento de pensar las prácticas de lectura y escritura en la escuela.

Finalmente, aclarar que exponemos estas cuestiones con el propósito y el ejercicio, no de establecer conclusiones ni determinaciones relativas al modo de enseñar, sino de abrir discusiones que permitan revisar y construir, entre todos los docentes en ejercicio, nuevas propuestas para leer en el aula.

*el lenguaje, merecerían el adjetivo de “literaria”. Insisto en defender el carácter de mediación de la crítica dados sus envíos, su constante generación de pasajes insospechados y de comparaciones inesperadas que diseminan el texto del que se ocupan (retomo el concepto de “lo bueno” de Deleuze [1981] para remarcar que hablo de la “buena crítica”, es decir, de aquella que en mi práctica lectora, potencia el texto del que se ocupa). En el trabajo del profesor así como en el del investigador el diálogo con la crítica, con la crítica de la crítica y la intervención a partir de su producción son tareas insoslayables dada la importancia de la puesta en práctica de aquello mismo que se busca transferir o poner en juego o en valor en las aulas de literatura”. En “Polémicas demoradas: la literatura en la universidad argentina (1960 -1970)”, en *La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en zona de borde*, Santa Fe, UNL.*

Bibliografía

- Bombini, G. (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (2001) "La literatura en la escuela", en Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial. Disponible en <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>
- Dalmaroni, M. (2011) "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno", en *El toldo de Astier*, revista virtual semestral de divulgación. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Lahire, Bernard (2006) "En los sectores populares no se lee poco ni sin interés" entrevista en *Clarín*. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2006/07/30/z-03815.htm>
- Montes, Graciela (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación. Disponible en [http://planlectura.educ.ar/pdf/La gran ocasion.pdf](http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf)
- Petit, Michele (2004) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Privat, Jean-Marie (1995). "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en *Lulú Coquette* I, N° 1, pp.47-63
- Rockwell, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural", en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Editores. Año 3, Nro. 3, noviembre de 2005, pp. 14-15. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002
- Valls, R; Soler, M. y Flecha, R. (2008) "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", en *Perspectivas en torno a la lectura*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. Nro. 46, enero-abril, OEI, 2008. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2534>

SIGNOS TIPOGRÁFICOS Y CONEXIÓN: UN ABORDAJE LINGÜÍSTICO-COGNITIVO DE LA PUNTUACIÓN

Cecilia Graciela Delorenzi

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

ceciliadelorenzi@yahoo.com.ar

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “La puntuación como dispositivo conectivo. Una perspectiva lingüístico-cognitiva para el estudio de la conexión en textos académicos escritos” (UNLP, Programa de Incentivos a la Investigación, H552), que tiene como uno de sus objetivos analizar y explicar los patrones empleados por los alumnos de nivel universitario en la conexión de las producciones escritas a través de la puntuación. En este trabajo analizamos lo que denominamos “signos tipográficos”, es decir, aquéllos vinculados a la diagramación y a la composición tipográfica, como parte de los dispositivos textuales/discursivos relacionados con la puntuación, en tanto que, como éstos, son elementos materiales que condicionan la lectura y el trabajo de (re)construcción del sentido. Estas marcas son los usos y convenciones por las que se rige la escritura de cada lengua, específicamente la correspondiente a las de las obras impresas: al menos parte de su funcionalidad consiste en asignar un alto grado de uniformidad y coherencia visual a los textos/discursos y reducir de este modo el coste de procesamiento de su percepción e interpretación. Nuestro centro de interés es la ortotipografía del texto/discurso manuscrito, en la que, a diferencia de la anterior, podría prevalecer la falta de regularidades, en la medida en que son los individuos los que aplican la norma en cada producción escrita. Las categorías empleadas en la Lingüística Cognitiva no son discretas sino continuas, graduales o escalares. De tal modo, en una representación escalar el texto/discurso examen escrito no se ubicaría en el extremo opuesto al texto impreso en cuanto al empleo de la normativa ortotipográfica sino en un punto intermedio de la escala pues, en tanto variedad del género académico, impone más restricciones normativas que otros tipos de textos/discursos escritos, como una carta familiar, por ejemplo, dado que debe poseer un mayor grado de organización del contenido y, por lo tanto, necesita de una disposición que facilite el acceso al mismo, incluso desde la presentación visual y espacial de los signos.

Para aproximarnos al análisis de la puntuación desde la perspectiva lingüístico-cognitiva citaremos las palabras de Andrea Cucatto (2010b):

*La **puntuación** es un sistema icónico que expresa conexiones relacionalmente figurativas entre los elementos que integran los textos/discursos, revelando así una suerte de “iconicidad diagramática”, que contiene especificaciones –más o menos claras, esto es, más o menos explícitas– de lo que el sujeto “debe hacerle” al modelo mental que va elaborando al tiempo que “experimenta” la lengua –en un acto de escritura o de lectura, por ejemplo. En tanto marca de **conectividad** y conexión, a través de la **puntuación** se formulan las ideas o conceptos, se colocan y se ponen en relación, realizándose un proceso doble que ocurre en la mente (y en el cerebro) y en la superficie lingüística.*

Es decir, la iconicidad o motivación funcional de las estructuras lingüísticas suele implicar un proceso de “subjetivación” o de alineación subjetividad/objetividad por medio del cual los sujetos se perfilan y moldean verbalmente la experiencia elaborando, así, lo que Langacker (1987) denomina “construals” primarios o secundarios. La interpretación conceptual o semántica de una situación es una función no sólo del contenido sino de cómo éste se construye respecto de la atención, la organización figura-fondo, el punto de vista y el nivel de esquematicidad.

Un texto real tiene conectividad¹⁶⁹, es decir, el significado de una unidad se deriva de la relación que establece con otras adyacentes a partir de un conjunto de inferencias que permiten que de las representaciones parciales pueda llegarse a una representación total. El concepto de conexión se asocia generalmente a la noción restringida del uso de conjunciones de diversa índole. Pero, si aun en casos subespecificados de uso de conectores se establece la conexión, ésta se determinará también a través de otras marcas textuales (cadenas nominales, tipos de verbos, relaciones entre eventos, modalidad, entre otros). Todos éstos, dispositivos que hacen a los diferentes aspectos convergentes de la coherencia global¹⁷⁰ del texto/discurso, permiten la continuidad del mundo representado.

Los textos poseen, pues, sistemas de marcas que, a partir de inferencias, relacionan las expresiones lingüísticas con las intenciones comunicativas que las motivan. Este carácter icónico o motivado del lenguaje y, por tanto, de la escritura se manifiesta en su organización espacial:

*como un correlato analógico de relaciones semántico-pragmáticas, y en la relación del sistema de la **puntuación** con estrategias visuales y espaciales de los textos/discursos escritos, estrategias que, por cierto, determinan su cognición, es decir, su captación/percepción y, sobre todo, su producción/compreensión/ interpretación (Cucatto, 2010b).*

En el proceso de lectura y comprensión, el receptor debe ser capaz de evocar la información almacenada en su mente para definir la reconstrucción de un modelo de interpretación, lo que se logra con la activación de la información nueva presente en las marcas antes mencionadas. En el proceso de producción, el emisor debe proporcionar al lector señales textuales/discursivas que le permitan crear el contexto para elaborar el modelo de interpretación al que nos referimos previamente, manifestando su competencia “escrituraria”, la cual va más allá de su competencia comunicativa.

¹⁶⁹ La conectividad es el proceso lingüístico-conceptual (y, por tanto, a la vez mental y lingüístico) por el que se formulan y se relacionan las ideas. La conexión es el sistema de relaciones textuales/discursivas que actualiza la conectividad. Los dispositivos conectivos o conectores son las construcciones lingüísticas que se emplean para la unión de segmentos.

¹⁷⁰ La coherencia global es producto de la coherencia referencial, la coherencia temática, la coherencia temporal y la coherencia causal o relacional (en la que se incluyen los conectores lógicos propiamente dichos).

De las diversas dimensiones relacionadas con la escritura académica, analizaremos aquéllas que tienen que ver con el texto verbal como imagen, como materialidad de naturaleza gráfica, y que habitualmente se asocian a la presentación del trabajo, como es el caso de las marcas tipográficas y elementos paratextuales. Estos elementos predisponen y/o condicionan la lectura, a partir del refuerzo visual del sentido del texto, por un lado, y la superposición de un mensaje de naturaleza instruccional –acerca de cómo debe leerse-, por el otro (Alvarado, 2006). El corpus analizado consta de cuarenta evaluaciones parciales escritas de la materia Introducción a la lengua y la comunicación, correspondiente al 1º año de la carrera de Letras, y primera materia del área de los estudios lingüísticos. Estos parciales, pues, suelen ser los primeros de las carreras universitarias de la mayoría de los alumnos (junto a los de Introducción a la literatura).

A continuación pasaremos a exponer el análisis de los datos del corpus:

1. Datos relativos a la identificación del escrito en cuestión, como títulos, nombre, fecha:

-casi un 40%¹⁷¹ de los alumnos no escribe el nombre de la materia ni el tipo de escrito a presentar (1º parcial, recuperatorio, tema), sino que anota sólo el nombre; del resto, un 50% no pone el nombre de la materia y un 20% lo hace pero de manera incompleta (“Lengua y Comunicación”, por ejemplo);

-el 70% escribe su nombre con el apellido antepuesto, pero el 50% de éstos no pone coma antes del nombre de pila¹⁷²;

-en cuanto a la fecha, el 60% no la registra.

Vale aclarar que a los alumnos se les entregó las preguntas ya impresas, por lo que podemos presumir que consideraron irrelevante, quizás por redundante, escribir los datos que ya estaban impresos en el papel entregado. Pero de todos modos, esto implica que no tienen internalizadas las pautas acerca de la presentación de trabajos escritos, es decir, las convenciones y restricciones del modelo de género. Tampoco existió la preocupación por adjuntar el cuestionario de forma segura, de manera de garantizarle al docente la correspondencia entre las consignas y las respuestas. Además la información aparece dispuesta de manera no jerarquizada, dado que no se observa un criterio claro en la disposición espacial de los signos (central/lateral) ni en la selección del tamaño y tipo de letra empleados.

2. Datos relativos a aspectos relacionados con la diagramación:

2.1. Márgenes: un 20% respeta los márgenes de la hoja, es decir, las marcas que ya vienen impresas en las hojas de los cuadernos y blocks; en el 80% restante, se observa una distancia oscilante en relación al margen izquierdo a la vez que una alineación a la izquierda, producto de no separar las palabras al final del renglón,

¹⁷¹ Los porcentajes son aproximados e interesan como tendencia.

¹⁷² También merece mencionarse el hecho de que un alumno no puso el nombre y dos lo hicieron sólo en la primera página.

optándose ya por dejar el espacio en blanco ya por transgredir la línea del margen derecho. Incluso un 10% utiliza los espacios en blanco del margen para escribir diferentes cosas (el nombre, notas al texto, marcas indescifrables, números).

2.2. Párrafo y sangrías:

-en cuanto al párrafo, se observan los dos extremos: no hay punto y aparte o la situación contraria, con una o dos oraciones se forma un párrafo;

-en el 50% de los casos no se deja sangría.

2.3. Presentación y organización de las respuestas:

- en la indicación del número de la pregunta se usa en porcentajes similares el paréntesis, el guión y un círculo que rodea el número de respuesta;

-al hacer un punteo de temas se emplean por igual el guión y el punto. Un 20% usa asteriscos;

-casi un 30% de los alumnos altera el orden de las respuestas;

-entre el final de una respuesta y el comienzo de otra suelen dejarse más de un renglón, como para agregar información;

-el 25% de las producciones tiene tachaduras considerables;

-las llamadas muchas veces desarrollan el contenido central del tema, vale decir que el cuerpo del trabajo no contiene lo más importante. En estos casos hubiera correspondido reescribir la respuesta. La llamada no oficia ni de aclaración ni de nota al final. Incluso el tamaño del signo es muy grande: en general se utiliza el asterisco con un subíndice o un superíndice –aunque algunos no ponen nada, y continúan la respuesta en otra hoja, o aparece una flecha con una inscripción que indica la continuación de la respuesta en otro lugar.

2.4. Interlineado: los que escriben en hojas cuadriculadas no suelen dejar renglón intermedio libre, por lo que se hace muy difícil la lectura.

3. Tipografía en sentido estricto, es decir, características de las letras:

El 80% de los alumnos emplea la cursiva, que en algunos casos alterna con la imprenta para resaltar información (aunque esta función se lleva a cabo principalmente a través del subrayado de expresiones). El 25% presenta un tamaño de letra muy grande (6/7 palabras por renglón); en otros casos, gran espaciado entre letras y entre palabras.

El análisis del corpus revela la falta de atención a los aspectos formales de la presentación de los trabajos y la no jerarquización de la información relevante. Ambas situaciones dificultan la contextualización inmediata del texto/discurso y la asignación consecuente de una coherencia global visual, “a primera vista”. Los márgenes del texto ya no delimitarían el texto del no texto –el texto del paratexto, por ejemplo- lo que lleva a modificar la percepción del centro y la periferia de la estructura. Esto sucede aun en exámenes aprobados con buena calificación, de

modo que refleja una situación generalizada y que atañe al tipo de conocimientos representados en los modelos mentales de los alumnos.

En este sentido, van Dijk (2002) plantea que en todos los niveles de producción del texto existe un proceso permanente de control de estructuras variables que se derivan de los distintos tipos de conocimiento de los participantes, no sólo del productor sino también del intérprete. Se debe tomar en cuenta este tipo de manejo del conocimiento para poder describir y explicar con precisión la manera en que los hablantes adaptan sus discursos a su propio conocimiento y al de los demás participantes. Se hace necesario integrar los modelos del contexto que representen tales estados de conocimiento mutuo, junto con una teoría de los distintos tipos de conocimiento (personal, interpersonal, social -del grupo- y cultural) que intervienen en este proceso.

Siguiendo esta línea de razonamiento, los aspectos que hemos abordado son parte del conocimiento de origen social y compartido postulado por van Dijk, en tanto que son aprendidos en las instituciones educativas y que, por tanto, formarían parte del modelo mental de todos los miembros escolarizados de una cultura (elaborado a partir de la experiencia personal y social de la situación de examen). No sería un tipo de conocimiento altamente especializado, pues muchos de los parámetros de organización visual de la página son comunes a gran parte de los géneros discursivos escritos. ¿Cómo puede haber, entonces, tal alejamiento de la norma impartida desde el poder uniformador de la institución escolar? A continuación haremos una revisión de algunas circunstancias que consideramos que afectaron negativamente al sistema educativo y que, por ello, pueden haber motivado en parte esta situación.

Además de las sucesivas crisis sociales que pusieron en tela de juicio los sistemas de valores y, consecuentemente, las normas vigentes en la sociedad en su conjunto, a nivel escolar, la implementación de la EGB fue determinante al respecto, y sus efectos se evidenciaron tanto en el nivel académico como en el actitudinal del conjunto de la comunidad educativa. A partir de 1996, momento de su implementación, se produjo un cambio cualitativo profundo en la formación de los alumnos de los niveles pre-universitarios, lo cual se percibió de manera inmediata, al menos en las materias de 1º año de la carrera de Letras, con el ingreso de la primera promoción de egresados del Polimodal.

¿Cuáles fueron los cambios introducidos que consideramos más relevantes para explicar el origen del problema que nos compete?

De manera general, se determinaron cambios de contenidos y metodologías sin haber formado adecuadamente a los docentes a cargo de la implementación de los mismos en el aula, de modo que el cambio de enfoque pretendido se quedó en el plano meramente enunciativo de los contenidos presentados en los módulos (manuales de formación docente) y las jornadas de perfeccionamiento docente.

En cuanto a la enseñanza de la lengua, se privilegió un enfoque comunicativo generalmente mal entendido y aplicado, por lo que se relegó la reflexión metalingüística sobre los aspectos formales y normativos de la lengua. Paralelamente, comenzaron a difundirse masivamente nuevas formas textuales a partir del hipertexto. Mientras que hasta entonces había habido un único soporte

material del escrito, progresivamente los “formatos” de la escritura fueron cambiando y, con ellos, los criterios de aceptabilidad y/o adecuación¹⁷³. El fragmentarismo del texto electrónico reforzó el ya instalado por las lecturas fragmentarias y fragmentadas por el sistema de reproducción de fotocopias.

En otras áreas del currículo escolar también se produjo un cambio significativo: la fusión de las tradicionales materias en áreas. En particular nos parece sumamente relevante, en cuanto que atañe al lenguaje visual, la conformación del área de Formación Artística con una consecuente reducción horaria y de contenidos: los alumnos pasaron de tener dos materias, Formación Musical y Visual, a una, o Visual o Musical, según las decisiones del equipo directivo o la disponibilidad de docentes titulares de una u otra orientación en la escuela. De tener sólo Música, no había reflexión acerca de la imagen visual, de sus aspectos estéticos y organizativos. Unos años antes ya habían desaparecido las escuelas nacionales, y con ellas, materias como Actividades Prácticas y Mecanografía, las que, más allá del cuestionamiento de la significatividad de sus contenidos, requerían del alumno una toma de conciencia acerca de la importancia de la buena presentación de los trabajos.

Conclusiones

Hace ya varios años que dejamos de tener los mismos tipos de conocimientos que nuestros alumnos. Haber terminado la escuela secundaria no conlleva los mismos supuestos acerca de, al menos, saber escribir de manera competente. Los aspectos visuales de la escritura dan cuenta de la claridad de las conceptualizaciones sobre un tema; pero también observamos que alumnos con muy buen rendimiento no tienen internalizadas las normas de ortotipografía y diagramación. La puntuación necesita de un proceso de adquisición a la par que el del sistema alfabético, dado que consiste en “dispositivos gráficos específicos para la presentación e integración del lenguaje verbal con otros lenguajes” y el solo conocimiento teórico no basta para su uso adecuado (Cucatto, 2010b).

Así, en la búsqueda de estrategias que ayudaran a los alumnos a incorporar conceptualizaciones teóricas del campo disciplinar de la Lingüística y a la vez fortalecer las competencias de comprensión y producción de textos, la cátedra de Introducción a la lengua y la comunicación en el año 2010 implementó un trabajo de comprensión, vocabulario y producción textual sobre un texto de aplicación, *La palabra amenazada* de Ivonne Bordelois. A partir del mismo, los alumnos pueden trabajar todos los aspectos relativos tanto a la comprensión como a la producción de textos, auxiliados por los docentes en horarios de consulta.

La universidad puede y debe hacerse cargo de las problemáticas de los nuevos alumnos, pero lamentablemente para muchos se hace difícil alcanzar las competencias necesarias para poder avanzar en la “alfabetización académica”.

¹⁷³ A su vez empezó a circular la idea de que el programa de la computadora corrige todo, por lo que no hay que preocuparse por conocer la norma ortográfica en general.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catach, N. (comp.) (1988 [1996]). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cucatto, A. (2010a) “¿Existe la conexión espacial? Un enfoque lingüístico-cognitivo para el estudio de los dispositivos conectivos en textos académicos”. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Cucatto, A. (2010b) “La puntuación como sistema de indexación en los textos escritos: conectividad y coherencia”. En *Actas del V Coloquio Argentino de la IADA: Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral*. La Plata, 12 y 13 de octubre de 2010.
- García Negroni, M. M. (2010). *El arte de escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Garman, M. (1990) *Psicolingüística*. Madrid: Visor, 1995.
- Harris, Roy, (1995) *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Langacker, R. (1987) *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical perspectives*. Standford: University Press.
- Martínez de Souza, J. (2004) *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea, S.L.
- Olson, D.R; Torrances, N. (1991) (comp.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Ong, W.J. (1982) *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Tusón Valls, A; Calsamiglia Blancafort, H. (1999) *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Ungerer, F; Schmidt, H. (1996) *An introduction to cognitive linguistics*. London/New York: Longman.
- van Dijk, T. (2002) “Tipos de procesamiento en el conocimiento del discurso”. En Giovanni Parodi (ed.) *Lingüística e interdisciplinaridad*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 41-66.

SOBRE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y EL SENTIDO DE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN EL PROFESORADO

Marcela G. Cicarelli, Sandra C. Sione, Adriana Gómer, Gabriela Olivari

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

marcelacicarelli@arnet.com.ar

Introducción

La presente ponencia comparte algunos aspectos del trabajo realizado por el equipo de cátedra de *Alfabetización Académica* en el marco de un proyecto didáctico diseñado para desarrollar la dimensión académica de la alfabetización en carreras de formación docente. El mismo se lleva a cabo en los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Inicial y Primaria con Orientación Rural que se dictan en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Alfabetización Académica adopta la modalidad de taller y tutorías. Este espacio curricular ha sido recientemente incorporado a los planes de estudio de los profesorados citados como resultado de discutir, analizar y consensuar de modo institucional la distribución de responsabilidades referidas a lo que se necesita enseñar a los/as estudiantes para que puedan ingresar y transitar la universidad mediante prácticas de lectura y escritura.

El espacio que integra un núcleo de materias denominado “Introducción a las prácticas académicas” se sustenta en dos ideas básicas. Una referida a la desestructuración de la visión del déficit de los estudiantes. Otra que sostiene que el conocimiento no es neutral sino ideológico y que para su producción y comunicación se usan reglas discursivas propias de la comunidad que lo origina. De este modo, tanto las reglas como las prácticas de comunicación deben ser enseñadas al interior de dicha comunidad.

El taller asume esta perspectiva centrando su trabajo en géneros de circulación amplia, común y compartida en la universidad. Se propone restituir el sentido de aprender a leer y escribir en la universidad en un marco que permita a los/as alumnos/as participar plenamente de la cultura universitaria.

Alfabetización académica. Enseñanza y aprendizaje.

La alfabetización es un proceso que comienza a temprana edad con el aprendizaje de la lengua escrita y de las habilidades de lectura y escritura (Zamero, 2010: 13) y de cuya enseñanza se ocupan las instituciones educativas de los distintos niveles del sistema educativo.

El aprendizaje de la lengua escrita por su carácter de lengua no natural requiere una enseñanza orientada a producir el desarrollo de un dominio específico. Se entiende por dominio “el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento” (Karmiloff; Smith, 1994: 23).

El desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura demanda una enseñanza sistemática puesto que es un conocimiento de naturaleza cultural que corresponde a las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural (Vigostky, 1979: 78).

La lectura y la escritura son prácticas que necesitan enseñanza sostenida a lo largo del tiempo en todos los niveles del sistema educativo.

Durante la niñez, la escuela primaria es responsable de garantizar la *alfabetización inicial* entendida como “el ingreso en el dominio de la lengua escrita” (Zamero, 2010: 18) y, de modo compartido, la escuela media debe garantizar la *alfabetización avanzada* que corresponde al desarrollo de los procesos de comprensión y las formas de producción de textos de circulación social que “posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento.” (MECyT, 2002: 3)

Durante la educación superior se desarrolla una nueva etapa de alfabetización denominada *académica*, definida como el “conjunto de las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005: 13).

La incorporación a los estudios superiores supone el ingreso a una comunidad discursiva entendida como “redes socio-semióticas que se forman para trabajar por una serie de objetivos comunes” (Swales, 1990: 9). Cada comunidad sostiene reglas y convenciones para la lectura y la escritura de los discursos que circulan y se producen en ella. En el caso de la universidad, estos discursos adoptan la forma de consignas y respuestas a exámenes, informes de lectura o de campo, trabajos prácticos, ponencias, apuntes de clase, exposiciones orales, monografías, entre los más frecuentes.

Para pertenecer a la comunidad es necesario aprender a usar los géneros específicos utilizados en los procesos comunicativos. Este aprendizaje de orden semiótico-cultural¹⁷⁴ requiere la enseñanza por parte de los integrantes más expertos que en las carreras de grado son los docentes a cargo de las cátedras o materias que conforman los planes de estudio.

¹⁷⁴ Desde la perspectiva semiótico cultural el conocimiento resulta anclado en la cultura, en el sentido que el pensar es considerado como reflexión cognitiva del mundo de acuerdo con las formas culturales de significación (semiótica) que enmarcan la actividad humana (Radford, 2004: 12)

El Taller de Alfabetización Académica en el plan de estudios de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria

Los textos que se producen y circulan en el seno de los estudios superiores plantean dificultades especialmente para los lectores y escritores que realizan sus primeras interacciones con ellos, en particular para los ingresantes. Estas dificultades derivan principalmente de la especificidad de los contenidos abordados en los mismos y de las reglas discursivas propias del género al que pertenecen¹⁷⁵.

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales dependiente de la UADER ha incorporado recientemente a los planes de estudio de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria e Inicial y Primaria con Orientación Rural el taller de Alfabetización Académica.

Su objetivo principal es trabajar sobre la dimensión académica de la alfabetización en un espacio con identidad propia a partir de propuestas de enseñanza que pretenden favorecer la inclusión, permanencia y pertenencia a la nueva comunidad a través del desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria que aseguren la comprensión de los textos y habiliten a los estudiantes en la producción escrita y oral para el buen desempeño en los estudios universitarios.

Tal como se expresó antes, el taller es el resultado de un debate institucional sobre lo que se necesita enseñar a los estudiantes en relación a las prácticas y las habilidades comunicativo-lingüísticas involucradas en las distintas materias y la distribución de responsabilidades al respecto.

Como resultado del debate, se diseñaron planes de estudios que asumen que:

- en el aprendizaje de la lectura y la escritura se involucran procesos cognitivos y prácticas culturales que requieren de enseñanza explícita y directa¹⁷⁶
- la participación de los/as estudiantes en las prácticas discursivas de la comunidad académica es realizable en tanto haya enseñanza sostenida en el seno de la misma comunidad y a cargo de todos sus integrantes
- el diseño didáctico del Taller de Alfabetización Académica no reemplaza ni sustituye las acciones didácticas que deben proponer en el resto de las materias o cátedras del plan de estudios.

La propuesta pedagógica del taller de Alfabetización Académica

El plan de cátedra de Alfabetización Académica se sustenta en dos ideas básicas: una referida a la desestructuración de la visión deficitaria del rendimiento de los estudiantes y otra al tipo de conocimiento que se imparte en la universidad.

¹⁷⁵ Bajtín plantea que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) que pertenecen a distintas esferas de la actividad humana. Cada esfera de uso de la lengua tiene tipos relativamente estables de enunciados que son los géneros discursivos (Bajtín, 1979: 248)

¹⁷⁶ Plan de Estudios de Educación Primaria, p. 26.

Desestructurar la visión del déficit de los estudiantes implica cambiar la perspectiva unilateral que analiza los problemas de los/las estudiantes, sus dificultades lectoras y escritoras, sin considerar las responsabilidades de los/as docentes y equipos de cátedra. Consideramos que la universidad debe asumir el proceso de alfabetización inicial y avanzada transitado por los estudiantes antes de su ingreso a la educación superior y cada espacio curricular del plan debe ocuparse de la lectura y escritura de los textos mediante los cuales circula el conocimiento.

Como se expuso antes, en ninguna etapa de la alfabetización los aprendizajes son naturales, y es precisamente por esto que necesitan de la enseñanza explícita. Así, la ausencia de esta última constituye un obstáculo que muchas veces se traduce en que los/las alumnos/as se encuentren a solas con los textos que deben leer y a partir de los cuales necesitan escribir en los momentos de evaluación sin haberse producido ninguna mediación didáctica previa.

La otra idea que sostiene la propuesta se refiere al tipo de conocimiento que se enseña en la universidad que no es neutral sino ideológico y que para su producción y comunicación se usan reglas discursivas propias de la comunidad que lo origina. En este sentido, el concepto de “literacidad crítica”¹⁷⁷ resulta operativo para enmarcar la propuesta.

Esta postura implica superar una propuesta de carácter instrumental que llevaría, por ejemplo, al desarrollo de actividades como técnicas de lectura y escritura de aplicación universal¹⁷⁸ sin el análisis que supone la pertenencia de los textos a una cultura discursiva.

De este modo, cada espacio curricular debe hacerse cargo de enseñar a leer y escribir sus textos. Por nuestra parte en Alfabetización Académica nos ocupamos de abordar el universo de prácticas lingüísticas imprescindibles para que el estudiante universitario y futuro docente pueda pensarse a sí mismo como partícipe de la cultura universitaria y pensar la escuela, futuro escenario del trabajo docente, como lugares donde la escritura ocupa un lugar primordial.

¹⁷⁷“El discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia (...) leer no es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder (...) El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.” (Cassany, 2066: 81-83)

¹⁷⁸ Nos referimos a propuestas del tipo “Taller de técnicas de estudio” donde se proponen actividades centradas en la búsqueda de ideas principales y secundarias o elaboración de resúmenes o síntesis sin analizar el contenido del texto, por ejemplo.

Las propuestas didácticas del Taller

Para el desarrollo del trabajo, el equipo de cátedra elabora recursos didácticos que presentan actividades de oralidad secundaria, lectura y escritura.

Entre los recursos, se diseñan trabajos prácticos en los que se plantea la resolución de secuencias de tareas de escritura a partir de las cuales el alumno-lector-escritor, con la asistencia del equipo docente, despliega estrategias retóricas, cognitivas y lingüísticas para producción de textos. Los alumnos leen y escriben (a partir de lo que leen) textos que son la materialización discursiva de su proceso de comprensión de la bibliografía propuesta en el taller. Y puesto que saber leer y escribir requiere conocimientos acerca de saber cómo se opera cuando se escribe, en los trabajos prácticos se incorporan categorías teóricas que permiten la reflexión conceptual, metalingüística y metacognitiva.

Asimismo, las tareas para la escritura requieren la planificación, textualización, revisión y corrección de los escritos en una fluida interacción con modelos de escritura o producciones estándares –incluidos en los TP y/o elaborados en las mismas clases- que responden a los objetivos de escritura.

De este modo, los/las alumnos/as escriben sobre lo que leen, es decir, reformulan lo que leen. El enunciado que obtienen es, en consecuencia, la enunciación de otra/s voz/ces que divulga/n o produce/n el saber en un campo determinado. El producto escrito por el/la alumno/a es también una divulgación del saber y, en síntesis, su demostración de lo que sabe y de lo que sabe y puede hacer en el seno de la comunidad que lo ha acogido.

Un ejemplo

Una de las propuestas del taller se centra en la lectura, análisis, escritura y reescritura de textos expositivo-explicativos (Zamudio y Atorresi, 2000). En estos textos se utilizan con frecuencia procedimientos como la definición, la reformulación, la ejemplificación y la analogía.

Algunas de las actividades están referidas a la reformulación, sus funciones y los marcadores típicos. En este marco, uno de los trabajos prácticos consiste en *reformular por ampliación* (Silvestri, 1998) un texto referido a clases de pronombres insertando definiciones de los términos y expresiones que en el texto seleccionado aparecen resaltados¹⁷⁹. Para realizar la actividad se proporcionan definiciones en un glosario elaborado para tal fin.

Una vez desarrollado y luego de categorizar problemas comunes durante la corrección, se trabaja en la revisión de los textos producidos. En general, los/as

¹⁷⁹ El texto presenta una clasificación de pronombres. Algunos de los términos a reformular son *semántico, situación comunicativa, alocutor, alocutario, cotexto*.

alumnos/as escriben sus primeras versiones acumulando información cuando lo que se pide como resultado final es que reformulen definiciones, insertando-

las en el texto mediante conectores y el uso de otros recursos gramaticales para obtener un nuevo texto que contenga información más explícita que el usado como fuente.

Los textos elaborados por estudiantes que escriben con mayor dificultad tienen problemas en la organización de la información, entre los cuales se destaca la falta de cohesión que afecta la coherencia. En el anexo se presentan ejemplos.

A modo de cierre

La enseñanza de la alfabetización académica comienza con el ingreso y transcurre durante toda la permanencia de los/las estudiantes en la universidad. Así lo asumen los planes de estudio de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria con la incorporación del espacio *Alfabetización Académica* en el primer año y con la declaración explícita de que es tarea compartida con el resto de las cátedras durante el cursado de la carrera.

La creación del espacio es un paso importante pero todavía es necesario efectivizar acuerdos. El desafío sigue consistiendo en el desarrollo de un enfoque de enseñanza de la alfabetización académica compartido por los distintos espacios curriculares.

Los historiadores de la lectura y la escritura sostienen que el surgimiento de la escuela estuvo estrechamente ligado a la enseñanza de la lectura y la escritura. En este mismo sentido, a los formadores de docentes nos corresponde, tal vez más que a nadie, ocuparnos y preocuparnos por el sentido de enseñar a leer y escribir en la universidad. En este estado de cosas, el equipo de cátedra ha logrado organizar un espacio con objetivos y tareas propias pero tiene todavía el desafío de trabajar en pos de que se asuma transversalmente la enseñanza de la alfabetización académica.

Bibliografía

- Arnoux, E. y otras (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: SXXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grào.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Karmiloff – Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza
- Radford, L. (2004) *Semiótica cultural y cognición*. Conferencia plenaria dada en la decimoctava Reunión latinoamericana de Matemática educativa. Universidad Autónoma de Chiapas, México, julio de 2004.

- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis*. En English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica- Grijalbo.
- Zamero, M. (2009, agosto). "Lectura y escritura en los estudios de grado". Ponencia presentada Congreso Internacional de Lingüística, Concordia, Entre Ríos.
- Zamero, M. y Cicarelli, M. (2007). *Lectura y escritura como prácticas académicas*. Paraná: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
- Zamero, Marta (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Documentos

- Plan de estudios de Profesorado de Educación Primaria* (Resolución N° 2891/09). Paraná: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Seminario Federal de Alfabetización (2002). *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Anexo

Ficha de trabajo Nº 7. Los textos expositivos y explicativos. Procedimiento de reformulación por ampliación.

Consigna de trabajo.

Lea el siguiente texto ¹⁸⁰ y luego reformúlelo por ampliación insertando definiciones de los términos y expresiones resaltados en negrita. Utilice distintos marcadores de reformulación. Para realizar la actividad reformule las definiciones proporcionadas en el glosario.

Presentación de imágenes de textos elaborados por alumnos/as del Taller de Alfabetización Académica.

Texto 1

1- Desde el punto de vista semiótico, uno de los niveles de análisis lingüístico, el que tiene en cuenta los significados, hay pronomines que adquieren su significado por la situación comunicativa, que designa el conjunto de los elementos que participan en un acto de comunicación, los componentes esenciales del circuito comunicacional en que son utilizados. Es el caso de los que señalan a las personas que intervienen (ejemplo: *tú*), la posesión de objetos por parte de esas personas (ejemplo: *suyo*), y los que señalan la cercanía o lejanía con respecto a esas personas (ejemplo: *Aquel* o *allí*).

- **Personales**: designan a las personas que intervienen en la comunicación, algunos tienen plural y femenino (ellas, nosotros, nosotros). La característica de los pronomines personales es que varían de forma según se forman dentro de la oración (ejemplo: *yo, me, conmigo, él, si*).

- **Poseivos**: sirven para indicar qué persona de la comunicación es la poseedora de un objeto (ejemplo: *mi*).

- **Demostrativos** muestran la mayor o menor cercanía de algo con respecto a las personas que intervienen en la comunicación. Este señala el más cercano al autor, en tiempo de la comunicación, el otro o produce un mensaje, se lo llama emisor, ese, lo que se encuentra cerca del autor, el que recibe un mensaje, se lo llama receptor, y aquel, al que está lejos de ambos y cerca de la tercera persona (usted, tú).

Completar.

¹⁸⁰ Por razones de extensión no se reproduce el contenido de la ficha de trabajo que contiene una serie de tareas didácticas, textos y glosario.

Texto 2

4) Reformulación: clases de pronomes. *no habría que omitir palabras Claros*

- Desde el punto de vista del estudio de los significados, hay pronomes que adquieren su significado por la enumeración general y el contexto en que son utilizados. Es decir los que señalan a las personas que intervienen en la comunicación (o sea mi), la posesión de objetos por parte de esas personas (muy), y los que señalan la cercanía o lejanía con respecto a esas personas ahora?

Los pronomes personales designan a las personas que intervienen en la comunicación, algunos tienen plural y femenino pero que resulte claro (ello, nosotros, vosotros). La característica de los pronomes personales es que cambian de forma según su función dentro de la oración como le, yo, cómo, mi, me. *Reg.*

Los pronombres indican que persona de la comunicación es la poseedora de un objeto me, contigo, te. *X*

demostrativos muestran la mayor o menor cercanía de algo con respecto a las personas que intervienen en la comunicación. Este señala el más cercano al que elabora o produce un mensaje *yo* es el emisor, es decir lo que se encuentra cerca del receptor, el que recibe el mensaje, *yo* aquí, al que está lejos de ambos y hace de lo tercero persona. Otros pronomes adquieren su significado por el contexto, es decir que se refiere a otros palabras del mismo texto.

anunciación

TALLER A DISTANCIA: TOMAR APUNTES

Lorena Colello, Andrea N. Isern, M. Lucrecia Ochoa

Dto. de Lenguas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

lorenacolello@yahoo.com.ar

andraisern@hotmail.com

lucreciaocha@live.com.ar

El taller de Lectura, escritura y oralidad en el ámbito académico es una propuesta del Departamento de Lenguas de la UNCPBA en respuesta a necesidades concretas planteadas por varias unidades académicas en jornadas inter facultades desarrolladas en la institución durante 2008 y 2009. Entre las necesidades detectadas entre los alumnos ingresantes se destaca el desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad adecuados al contexto universitario.

Frente a esta demanda, el Departamento de Lenguas propone desarrollar una oferta de cursos-taller opcionales en los que se trabaje sobre habilidades específicas para el desempeño académico en el nivel. Para ello se propuso un taller con módulos independientes que fueran cubriendo diversas necesidades (toma de apuntes, lectura comprensiva, respuesta de consignas, escritura académica etc.).

En 2009, el programa de Becas Bicentenario solicita también un plan de acciones de apoyo para los estudiantes becados y, en este contexto, se selecciona como una de estas acciones, la puesta en marcha del Taller de lectura y Escritura.

El aula virtual

La Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires cuenta con unidades académicas en las ciudades de Tandil, Azul, Olavarría y Quequén. Dadas las distancias entre las ciudades, y la necesidad de llegar de igual modo a todos los estudiantes interesados en participar de los talleres, se propuso un trabajo a distancia en aula virtual.

Se trata entonces de una propuesta de EAD (Educación a distancia) en modalidad taller, sustentada en un aula virtual de plataforma Moodle en el campus virtual de la universidad.

Entre las ventajas de esta modalidad (EAD) se puede destacar que:

- Permite satisfacer necesidades de estudiantes que no pueden asistir a clases regulares por limitaciones de trabajo, cursos, tiempo o distancia.
- Favorece la autonomía en la administración del tiempo dedicado a las actividades del curso.
- Facilita la interacción tutor-estudiante y estudiante-estudiante.

- Propicia el intercambio entre estudiantes de diferentes ámbitos de estudio y geográficos y con diversos trayectos educativos y experiencias laborales.

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (Open Source Course Management System, CMS), conocido también como Sistema de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System, LMS) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (Virtual Learning Environment, VLE). Es una aplicación web gratuita que los educadores pueden utilizar para crear sitios de aprendizaje efectivo en línea. (...) El objetivo del proyecto Moodle es siempre facilitar a los educadores las mejores herramientas para gestionar y promover el aprendizaje.

Este sistema permite la selección y administración de recursos variados para organizar cursos a online. El aula dispone de herramientas:

- De publicación de contenido en diversos formatos (texto, presentación de diapositivas, audio, video, página web).
- De interacción y participación: foros, chats, correos, wikis.
- Y de gestión de curso: seguimiento de tareas, calificaciones, organización de grupos, entre otros.

Esta variedad de herramientas permite proponer un trabajo de taller en el que se centre la atención sobre el trabajo personal de cada estudiante y la interacción con los tutores y compañeros.

Marco del módulo *Tomar apuntes*

Como comentábamos más arriba, *Tomar apuntes* es un módulo del taller de Lectura y Escritura en la Universidad. El objetivo de este módulo es propiciar la exploración, descubrimiento y desarrollo de estrategias personales para tomar apuntes y usarlos para estudiar. Se presenta en modalidad taller, esto es: se propone una consigna y cada estudiante trabaja con la orientación de su tutor a partir de sus dificultades, errores y necesidades particulares a partir de revisiones y reformulaciones.

El módulo está organizado en nueve clases semanales. Los estudiantes tienen siete días para trabajar sobre las actividades propuestas.

La estructura general de cada sesión consiste en:

- Introducción a la propuesta de la semana (por medio de un texto o una reflexión)
- Visualización de videos o audición de grabaciones de clases de diferentes temas con la consigna de tomar apuntes.
- Revisión de un aspecto en particular de la actividad de la toma de notas en el quehacer individual.
- Aplicación de los apuntes en la resolución de una consigna.
- Propuesta de extender la/s estrategia/s al ámbito de formación particular
- Intercambio de conclusiones con los otros participantes del taller.

Organización y contenidos del curso

El módulo se organiza en nueve sesiones semanales. Comentaremos brevemente la propuesta de cada sesión.

1. Estilos de apuntes

Se propone revisar cuestiones formales de los apuntes: coherencia, claridad y posibilidad de ser usados para recuperar la información (para trabajos prácticos, por ejemplo) y estudiar.

Se propone un trabajo de reflexión metacognitiva y que tomen conciencia de qué hacen cuando toman apuntes, qué características tienen sus apuntes, qué deficiencias y qué fortalezas.

A partir de la comparación de apuntes y la discusión grupal, se propone que identifiquen distintos tipos de apuntes y puedan registrar sus características y potencialidades.

Moreneo *et al.* (2000) clasifican los estilos de apunte según las características formales en función de los propósitos de quienes las toman. De este modo, distinguen tres tipos de proceso de toma de apuntes:

-**Copista:** se busca realizar un registro exhaustivo de la información de la clase en base a la idea de que “poseer todas las palabras es poseer la clase”. Se intenta copiar todas las palabras del profesor, sin jerarquizar conceptos ni identificar estructuras de presentación de tomas.

- **Organizada:** se capta la organización propuesta por el profesor/ponente y se busca reflejarla en el papel. En el producto, se observa una observación gráfica que permite identificar núcleos temáticos y relaciones entre conceptos. Este tipo de toma de apuntes facilita el acceso posterior a la información registrada.

-**Estratégica:** se trata del estilo de registro de quien asiste a una clase o conferencia con un propósito claro. Por lo general es el caso de quien está llevando a cabo una investigación o un trabajo de campo. Las notas se caracterizan por una organización gráfica personal –a veces con poca información-, con relaciones claras entre los conceptos registrados y notas, preguntas y acotaciones personales.

En esta clasificación observamos tres criterios de categorización en los que trabajamos con los estudiantes: el aspecto gráfico del producto y la intención/propósito de quien tomó notas.

2. Momentos de la clase

Con el propósito de posibilitar el desarrollo de habilidades de toma de notas organizada y estratégica, en la segunda clase se propone reflexionar sobre la superestructura de una clase expositiva. En relación con estos momentos, se trabaja con la presentación de información (nueva-vieja), el registro de conceptos clave y la atención a indicaciones relativas a cuestiones académicas (bibliografía, consignas, fecha de entrega de trabajos, etc.)

Para reflexionar sobre esta organización, partimos de la organización de una clase expositiva universitaria caracterizada por Vázquez (2001) y trabajamos sobre el tipo de información que se presenta en cada una:

Parte de la clase (Vázquez, 2001)	Tipo de información
Preámbulo	Instrucciones /datos sobre bibliografía Instrucciones /datos sobre trabajos / exámenes Instrucciones /datos sobre material Instrucciones /datos sobre fechas
Planteamiento del tema	Síntesis de conceptos ya dados Relación entre conceptos anteriores y lo que se va a dar (para revisar apuntes de clases anteriores o hacer una síntesis) Punto de partida de la clase: tema, autor, problema
Explicación	Desarrollo de tema y subtemas Presentación/desarrollo Despliegue de variedad de recursos retóricos
Interacción de cierre	Preguntas, interacción Aclaraciones Recapitulación / síntesis
Cierre	Instrucciones /datos sobre bibliografía Instrucciones /datos sobre trabajos / exámenes Instrucciones /datos sobre material Instrucciones /datos sobre fechas

Proponemos entonces en esta clase:

- Registrar la información que se retoma de clases anteriores.
- Detectar conceptos clave (información vieja e información nueva).
- Registrar la información nueva.
- Buscar las relaciones entre la información nueva y la vieja.
- Atender indicaciones de índole administrativa.

3. Información que se reformula e información que se copia textualmente

En la tercera clase, se propone retomar la tipología de apuntes de la primera clase y reflexionar acerca de la importancia de copiar o reformular la información.

A partir de observación y audición de clases y trabajo con notas de estas clases, se distingue entre información que es necesaria registrar de manera textual e información que se reformula.

¿Qué se copia textualmente?	¿Qué información se reformula?
-nombres propios -figuras/gráficos -títulos -fórmulas -términos técnicos -citas textuales / definiciones dictadas o textuales	Conceptos e ideas ¿Qué es una idea? ¿Qué forma tiene una idea?

Se proponen, de este modo, actividades de toma de nota en clases de diferentes temáticas, en las que hay información para copiar e información para reformular y luego se propone la resolución de consignas de estilo parcial con la información registrada.

Las dificultades para reformular conceptos se siguen y trabajan en el plano individual (tutor-estudiante).

4. Relación conocimientos previos – bibliografía / contenido que se presenta- apuntes

Muchas clases presuponen la lectura y el dominio de lecturas propuestas previamente y bibliografía obligatoria. En la cuarta clase, se propone una experiencia para observar la diferencia entre tomar apuntes sin ningún conocimiento del tema y hacerlo luego de haber leído y trabajado con bibliografía introductoria.

5. Representaciones gráficas

Dado que el curso está pensado para ingresantes al nivel superior, muchos de los cuales nunca han tomado apuntes, el objetivo de la quinta clase consiste en desarrollar un sistema orgánico propio de notación o abreviación. Para ello, se propone:

a. **Uso de “símbolos”. Sistema orgánico de notación/abreviación**

- Palabras clave. Abreviaturas de ellas.
- Conectores / conexiones entre ideas.
- Símbolos de distintas disciplinas: matemática (+,-,x...), física, tabla periódica, etc.
- Sms.

b. **Distribución clara del espacio de la hoja. Uso del espacio**

- Uso de los márgenes.
- Con marcadores/organizadores del discurso.
- Relaciones entre conceptos/ideas.

c. **Representaciones gráficas para:**

- Separar ideas / subtemas.
- Explicaciones.
- Comparaciones.
- Ejemplos.
- Gráficos / esquemas.
- Fórmulas.

6. Organizadores gráficos

Brakley *et al.* (2007) afirman que:

Los organizadores gráficos son herramientas flexibles que pueden utilizarse con muchos fines docentes. Constituyen un marco adecuado para recoger y ordenar ideas (...) Este marco ayuda a los estudiantes a centrar sus ideas. Muestra diferentes aspectos de un concepto. Revela qué

información se conoce y destaca lo que falta. Los organizadores gráficos pueden servir como guías de estudio, proporcionando unas estructuras que ayuden a los alumnos a resumir texto o a ordenar y recordar datos e ideas claves.

Con esta perspectiva, la sexta clase propone explorar distintos tipos de organizadores gráficos y relacionarlos con fragmentos de clases seleccionados

especialmente. Con este trabajo, se espera que los estudiantes identifiquen la organización de los núcleos de información de una exposición y puedan graficarlos

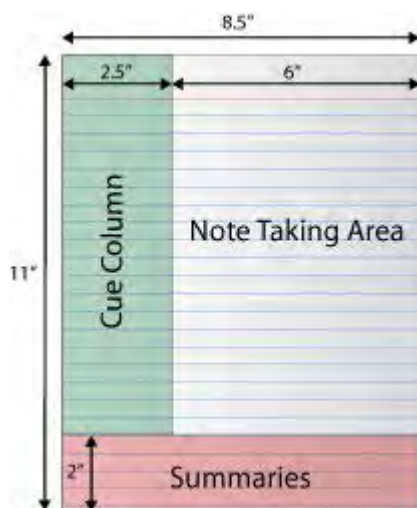
en esquemas que la reflejen, de modo tal que, al volver a las notas, la organización gráfica facilite la recuperación de la información.

7. El método Cornell

En la séptima clase se propone explorar las posibilidades del método de toma de apuntes propuesto por la Universidad Cornell. Nuestro objetivo al presentar el método no es impulsar a todos los estudiantes a adoptarlo, sino poner a su disposición una metodología alternativa de organización de la actividad de toma de notas. Algunos de los participantes tomaron elementos de este método para su práctica sin necesidad de seguir la propuesta al pie de la letra.

Este método se centra en dos ejes:

- Actividades antes, durante y después de la clase.
- Una organización particular de la hoja, en la que se destinan espacios para: tomar nota, registrar conceptos centrales, hacer acotaciones, formular preguntas. Esta organización del papel ayuda a llevar adelante actividades de registro, resumen y reflexión.



En las últimas dos clases, se lleva a cabo una revisión de las prácticas, una reflexión acerca del proceso de aprendizaje e intercambios acerca de cómo el taller influyó en la modificación de las prácticas de toma de notas.

Bibliografía

AAVV “Acerca de Moodle” en [http://docs.moodle.org/es/Acerca de Moodle](http://docs.moodle.org/es/Acerca_de_Moodle)

AAVV “The Cornell System for Note-Taking”. Disponible en <http://www.montgomerycollege.edu/Departments/enreadtp/Cornell.html>

Arnoux, E; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Brakley, E. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

Le Bras, F. (1994). *Cómo tomar notas y apuntes*. Barcelona: Iberia.

Moreneo *et al.* (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros.

Simonet, R. (2002) *Cómo tomar apuntes*. Bilbao. Planeta Dagostini.

Vázquez, G. (2001) “Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea”, en CVC Cervantes. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf

TAREAS DE ESCRITURA DE EVALUACIÓN: EXPECTATIVAS DOCENTES Y REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Daniela Stagnaro, Cecilia Chosco Diaz

Universidad Nacional de General Sarmiento

dstagnar@ungs.edu.ar

cdiaz@ungs.edu.ar

“‘Hablar ciencia’ no significa simplemente hablar *acerca* de la ciencia. Significa *hacer* ciencia a través del lenguaje. ‘Hablar ciencia’ significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia” (Lemke, 1997: 11-12).

Introducción

Las dificultades frente a las tareas de lectura y escritura en los estudios superiores suelen ser referidas como uno de los principales factores del abandono en el primer tramo de las carreras. Una de las estrategias institucionales que se implementa desde el año 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento es el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC). Este trabajo surge de la experiencia del trabajo conjunto entre docentes del área de Administración y del PRODEAC en una asignatura del Primer Ciclo Universitario (PCU). Nos proponemos indagar las representaciones acerca de las tareas de escritura que suelen solicitarse en instancias de evaluación que tienen los docentes y los estudiantes de la asignatura para poner en evidencia los desajustes sobre los que sería necesario elaborar estrategias de intervención. Para tal fin, se analizan encuestas realizadas a ambos participantes de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran ciertas divergencias entre las expectativas docentes y las representaciones de las tareas que tienen los estudiantes. Estas observaciones señalan la importancia de elaborar estrategias que tiendan a la enseñanza explícita de la escritura en las asignaturas y a la explicitación de las expectativas docentes en cuanto a la resolución de las diversas tareas de escritura.

Antecedentes

El proceso de democratización de la educación superior que comenzó en Argentina con la reinstauración de la democracia trajo aparejado el ingreso de nuevos públicos a este ámbito. Esto significa que sectores sociales que antes no ingresaban al circuito de la educación superior cada vez más se acercan a estas instituciones. La apertura a la participación de estudiantes de nuevo ingreso generó una

creciente heterogeneidad y fragmentación dentro de las instituciones que reflejan la situación social (Pereyra, 2010). Esta ampliación sumada a la reforma educativa de los noventa que involucró todos los niveles planteó nuevas problemáticas: el fracaso y la deserción de las que, en los últimos años, tanto los estudios académicos como los medios masivos se han ocupado. La resolución de tareas de lectura y escritura se esgrimen como las principales causales de estos problemas que en la actualidad preocupan a las universidades.

Durante los últimos treinta años, diversos especialistas y grupos de investigación se han abocado a desentrañar las dificultades en torno a estas tareas y a elaborar propuestas didácticas tendientes a resolverlas. Entre otros, los trabajos de Paula Carlino (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) proponen pensar al ingresante a los estudios superiores como un extranjero y acompañarlo en la adquisición de la escritura académica en las asignaturas. Otros equipos de investigación han avanzado en esta cuestión centrándose en los géneros académicos, como por ejemplo, Cubo de Severino (2005), Ciapusio (2007), Gallardo (2008). Por su parte, el equipo de Elvira Arnoux ha desarrollado investigaciones que se focalizan en la noción de representación, entre ellas, Alvarado y Pompillo (investigación 1995 y 1997), di Stéfano y Pereira (1997, 2004), Alvarado y Setton (1998), Alvarado y Cortés (2000).

Esta última línea de trabajos ha abordado el estudio de la problemática de la lectura y la escritura en ingresantes al CBC enfocando las representaciones que éstos tienen acerca de estas prácticas. En sus trabajos, se plantea que son las representaciones erróneas que los estudiantes tienen sobre estas prácticas (por ejemplo, la idea de inspiración o don señalada por Alvarado y Cortés, 2000) las que producen la dificultad en la resolución de las tareas, por lo que proponen una intervención docente tendiente a trabajar sobre ellas en tanto poseen un carácter movable.

Alvarado y Cortés (1999) trasladan su mirada hacia el docente. A través de la aplicación de una encuesta indagan sobre las tareas solicitadas en instancias de evaluación y lo que se evalúa. Sus resultados muestran, en primer lugar, que las tareas más frecuentes están representadas por el examen, la monografía y el informe. En segundo lugar, señalan que lo que se evalúa en estos textos es exclusivamente la adquisición del contenido (80% de los docentes encuestados), es decir, si el estudiante adquirió los conocimientos enseñados, si realizó la lectura de la bibliografía y si la comprendió.

La información producida hasta el momento da cuenta de que gran parte de los profesores universitarios cree que las habilidades de lectura y escritura se adquieren naturalmente junto con los saberes de las disciplinas y que éstas deben ser enseñadas en niveles anteriores (Carlino, 2003: 411). En consecuencia, se observa una baja frecuencia de la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados y una orientación insuficiente, es decir, falta de andamiaje.

Rinaudo, Donolo y Paoloni (2003) evidencian divergencias en la interpretación de docentes y estudiantes frente a una misma consigna. Asimismo, hallan diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la universidad y dentro de las distintas cátedras de la universidad.

Interesados particularmente en estas últimas observaciones, en esta ponencia nos proponemos indagar cuáles son las representaciones que tienen los docentes y los estudiantes sobre las tareas de escritura que se solicitan en instancias de evaluación, y determinar los desajustes entre ambas. Este interés surgió de la experiencia en una asignatura del Primer Ciclo Universitario (PCU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento que participa del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC): Administración I. Antes de planificar la intervención del Programa tendiente a orientar a los estudiantes en la resolución de las tareas de escritura que se solicitan en el primer examen parcial, nos propusimos averiguar qué tareas se piden, cuáles son las expectativas docentes y qué consideran los estudiantes que deben hacer. En este sentido, se trata de un diagnóstico del grupo que permitirá diseñar estrategias de intervención tendientes a favorecer el ajuste de las representaciones sobre las tareas que interfieren en su resolución.

Marco teórico

Las representaciones son fenómenos complejos constituidos por una diversidad de elementos que organizan un saber sobre el estado de la realidad (Jodelet, 1989). Se trata de sistemas de valores que determinan el modo de percibir situaciones y de responder frente a ellas (Moscovici, 1961). El interés de éstas radica justamente en este carácter anticipatorio, puesto que anteceden y predeterminan la acción; y asimismo se trata de fenómenos dinámicos, conflictuales y susceptibles de ser transformados (di Stefano y Pereira, 1997).

El lenguaje tiene un rol central en la configuración, la circulación y la consolidación de las representaciones sociales: es una puerta de acceso a las representaciones (Jodelet, 1989: 36). Sin embargo, no se puede separar el lenguaje del contexto social en el que es producido: los sujetos ajustan sus producciones lingüísticas a la situación particular en las que se originan. En este sentido, es el contexto inmediato el que activa determinados elementos de una representación (Abric, 1994:14-15).

De acuerdo con Abric (1994), las representaciones sociales cumplen cuatro tipos de funciones. La función de saber habilita la comprensión y la explicación de la realidad en términos de sentido común. Las funciones de identificación participan en la definición de la identidad y de la especificidad de los grupos. Las funciones de orientación nos interesan particularmente en tanto sirven de guía de los comportamientos y las prácticas al intervenir en la definición de la finalidad de la situación. En este sentido, determinan *a priori* el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto en las situaciones o la tarea a efectuar y el tipo de proceso cognitivo a ser adoptado. Finalmente, las funciones justificatorias sirven, justamente, de justificación *a posteriori* de las tomas de posición y las acciones.

El análisis de las representaciones resulta significativo dentro del ámbito educativo en tanto su carácter dinámico habilitaría la posibilidad de intervenir sobre aquellos rasgos o elementos de las representaciones donde se observe que afectan negativamente las prácticas de escritura académica.

Metodología

Para indagar las representaciones de estudiantes y docentes sobre las tareas de escritura que se solicitan en instancias de evaluación, se relevaron las consignas de los exámenes parciales del año 2010. Luego, se identificaron los verbos en modo imperativo y las formas en infinitivo que indican la tarea a realizar: *ejemplificar, conceptualizar, comparar, describir, interpretar, explicar, analizar, justificar, relacionar*. Posteriormente, se diseñó una encuesta para indagar qué representaciones tienen estudiantes y docentes sobre las diversas tareas de escritura. Asimismo, se apuntó a consultar sobre lo que los estudiantes consideran que el docente pretende evaluar en cada uno de los casos y lo que los docentes pretenden que estos últimos hagan frente a cada desafío propuesto.

Para este primer análisis que presentamos en esta ponencia, decidimos concentrarnos en las cinco tareas que se solicitan con mayor frecuencia en las consignas de evaluaciones parciales: *relacionar, interpretar, analizar, justificar y ejemplificar*.

Las encuestas se realizaron a los cuatro docentes a cargo del dictado de la asignatura. Por otro lado, se encuestó a la totalidad de los estudiantes que asistieron a una de las dos comisiones el día que se efectuó el trabajo; de esta manera, se obtuvo un total de veintiséis encuestas de estudiantes.

Finalmente, analizamos los rasgos de las representaciones que docentes y estudiantes tienen en torno a las tareas seleccionadas para determinar los puntos de desajuste sobre los cuales se hace necesaria la intervención a fin de contribuir a mejorar las trayectorias académicas de los ingresantes.

Caracterización de la asignatura Administración I y su experiencia con el PRODEAC

La asignatura Administración I forma parte del Primer Ciclo Universitario (PCU), es obligatoria para aquellos estudiantes que optan por las carreras de Administración Pública, Economía Industrial, Política Social y Urbanismo. En la currícula académica, es parte del segundo semestre, es decir, pertenece al primer año universitario.

En términos generales, la asignatura trata la evolución histórica del pensamiento organizativo, se estudian los principales paradigmas teóricos de la disciplina de la administración. Los contenidos mínimos están repartidos en distintas unidades que exploran las problemáticas socio-organizacionales y socio-administrativas desde una perspectiva histórica que va desde la segunda revolución industrial hasta la actualidad. Se pasa por escuelas y teorías administrativas: la escuela clásica (F. Taylor, H. Fayol, H. Ford); la teoría estructuralista (Weber y los aportes de R. Merton y N. Mouzelis); la escuela de recursos humanos y del comportamiento (E. Mayo, A. Maslow); el enfoque sistémico; la teoría de las contingencias; y las diversas problemáticas actuales de la administración del posfordismo. También se abordan teorías sociales de la dominación y sus efectos en las organizaciones actuales.

Entre los objetivos de enseñanza están:

- Introducir al alumno en el conocimiento de las herramientas conceptuales y metodológicas básicas de la administración, desde una visión amplia del hecho organizativo en diferentes ámbitos institucionales.
- Familiarizar a aquellos alumnos que optarán durante el Segundo Ciclo por orientaciones no afines a la disciplina, con el lenguaje y la práctica de los administradores, para desarrollar su capacidad de diálogo y colaboración con los expertos de la disciplina.
- Enfocar los temas de la asignatura teniendo en cuenta el contexto microsocia y macrosocia del fenómeno organizacional promoviendo una perspectiva crítica de los mismos.
- Familiarizar al alumno con las principales temáticas y enfoques teóricos del comportamiento en la organización.

La asignatura procura un rasgo distintivo, diferente al enfoque pedagógico más tradicional, la rutina de trabajo áulica se desarrolla sobre la base de materiales teóricos y empíricos preparados especialmente para el dictado de las clases -y en algunos casos también aportados por los propios estudiantes-, se procura la adquisición de las metodologías más apropiadas para obtenerlos y elaborarlos en forma eficaz y autónoma.

La actividad de las clases teóricas se divide en dos tipos de tareas:

- Presentaciones / exposiciones a cargo de los profesores, de invitados y de estudiantes.
- Discusión de casos, análisis de lecturas, experiencias prácticas en clase y proyección de películas alusivas a los diferentes temas -lo cual involucra una guía de preguntas que permite analizar los films a partir del material teórico de la asignatura-.

Pese a los esfuerzos de los docentes por implementar variadas estrategias tendientes a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos, persiste la preocupación sobre las dificultades que observan en los estudiantes a la hora de comprender e interpretar el material bibliográfico, como así también a la hora de resolver tareas de escritura. Por este motivo, consideramos relevante comenzar a indagar las tareas de escritura que se les solicitan a los estudiantes a partir de las consignas de evaluación y las representaciones acerca de estas tareas.

Representaciones acerca de las tareas de escritura

El análisis de las representaciones sobre las diversas tareas de escritura que suelen solicitarse en la asignatura en instancias de evaluación (*relacionar, interpretar,*

analizar, justificar y ejemplificar) muestra algunos desajustes entre las expectativas de los docentes y algunos rasgos que pueden inferirse a partir de las formulaciones de los estudiantes en torno a las distintas tareas. A continuación, presentamos los datos más relevantes.

Relacionar

Una de las tareas recurrentes en las prácticas de la asignatura es la de relacionar. Tanto en las clases como en los parciales se suele solicitar esta tarea. Para los docentes, la tarea de relacionar implica dos o más elementos (teorías, conceptos, perspectivas, autores, fenómenos) a los que los estudiantes deben conectar. La conexión se lograría mediante la determinación de diversos “aspectos”, “características” o “puntos de contacto” que servirían de ejes para establecer el vínculo. La relación implicaría “comprender”, “encontrar” tanto los “puntos de convergencia” como de divergencia. Ellos señalan que la pretensión es que el estudiante pueda proponer vinculaciones, “que elija aspectos teóricos estratégicamente y amplíe conexiones”. En consecuencia, se trata de una tarea que no apunta a la mera reproducción del conocimiento, sino que con esta tarea se intenta desafiar al estudiante a que descubra nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria. En este sentido, los docentes esperan que al terminar la tarea de escritura el estudiante sepa más que lo que sabía antes de comenzar la tarea. Podríamos asociar estos rasgos con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan “transformación del conocimiento”, en tanto implica la apropiación del contenido, de la información.

Para los estudiantes, “relacionar” implica fundamentalmente una tarea de comparación o conexión en la mayoría de los casos. A su vez, lo que se relaciona son principalmente, autores, opiniones, conceptos, términos, ideas, textos, temas.

La mayoría de los estudiantes considera que relacionar implica reconocer las similitudes, coincidencias, puntos en común entre dos elementos.

“Tomar dos conceptos y marcar sus similitudes.”

“Establecer nexos entre conceptos, es decir, cosas en común.”

Solo tres estudiantes consideran que “relacionar” consiste en “Comparar dos o más temas teniendo en cuenta sus **diferencias o semejanzas**”. No obstante, es llamativo que en ninguna de estas ocurrencias se haya seleccionado la “y” para coordinar estos dos términos; por lo que habría que indagar si el empleo de la “o” remite a una disyunción inclusiva o exclusiva. En cualquier caso, para los estudiantes pareciera que la comparación debiera recaer únicamente sobre las similitudes, o bien solamente sobre las diferencias, pero en ningún caso se señala la búsqueda de ambas a la vez.

Se halló un caso en el que la formulación realizada es difícil de comprender en términos prácticos, de acción:

“Mezclar 2 ideas y contraponerlas.”

Es difícil imaginar qué escribiría este estudiante frente a una consigna en la que se le solicitara que estableciera una relación.

Finalmente, se observó también un caso en el que el estudiante no respondió nada frente a la consulta por esta tarea, aunque había completado todas las demás.

De lo visto hasta aquí, se desprende que si en la asignatura se toma una tarea de relación, lo más probable es que la mayoría de los estudiantes tenga la resolución como incompleta (y no por la falta de estudio).

Interpretar

Con respecto a la tarea *interpretar*, los docentes establecen una relación intrínseca con la construcción de sentido: el sentido que el autor pretende imprimir en el texto y el sentido que el lector (el estudiante, en este caso) pueda construir en la interrelación con el texto. Así, es la interacción entre texto y lector lo que da origen a una interpretación. Uno de los docentes también considera la reformulación como un paso de esta tarea: “Comprensión de la postura del autor y redactarlo con propias palabras. El autor quiere decir....”.

Los docentes plantean dos aspectos de la interpretación: por un lado, la necesidad de comprender la base textual (“Poder comprender a qué refiere el autor.”), esto es, lo que el texto/autor dice; y, por otro lado, la puesta en relación de lo dicho con “el contexto propio del texto y su vinculación con un contexto teórico o social, político, económico más amplio”. Esto implica hacer dialogar los conocimientos previos, el contenido explícito del texto y la información contextual “Sin perder la globalidad del pensamiento del autor”; por lo que si existe alguna laguna o falta de conocimientos previos, el estudiante no logrará cubrir las expectativas docentes.

Los docentes hacen referencia a la construcción de sentido desde la perspectiva del lector (estudiante): “Darle sentido (desde mi propia óptica, formación, etc.) a textos”, “componer una mirada propia”. No obstante, esa “propia óptica” a la que refieren no es la óptica del sentido común, sino una mirada atravesada por las instancias de formación institucional y determinada por los objetivos de la asignatura: se espera que los estudiantes “miren” el texto desde una perspectiva histórica, a su vez, impregnada por las teorías trabajadas en las clases:

“Que expliquen -o más precisamente, que traten de dar un sentido informado, en base a cierto herramental conceptual- un determinado texto.”

Sin embargo, los estudiantes aún no pueden dar cuenta verbalmente de la complejidad de esta tarea. La gran mayoría vincula la interpretación únicamente con la comprensión del pensamiento o las palabras del autor:

“Comprender lo que determinado pensador expresa en una cita.”

“Explicar a qué se refiere el autor.”

“Explicar qué quiso decir algún autor.”

Es evidente en estos casos la representación del sentido como un proceso de recepción en el que el lector tiene un rol pasivo, ya que solo le compete ir a buscar en el texto el sentido que el autor ha dejado allí plasmado. Y aquí se percibe la distancia con las expectativas docentes que apuntan más a la idea de “transformar” el conocimiento que a la de “decir” el conocimiento, (Scardamalia y Bereiter, 1992), esto es, se espera una actividad de apropiación y elaboración, no la mera reproducción de la palabra del autor.

Otro rasgo al que se debería prestar atención es la frecuencia con la que los estudiantes ligan la interpretación a la reformulación. Un número significativo de los estudiantes del grupo considera que interpretar consiste en explicar una cita con las propias palabras: traducir el lenguaje académico al lenguaje coloquial, porque, en general, esto es lo que designan cuando se refieren a las “propias palabras”. Asimismo, “con las propias palabras” implica para ellos un pasaje de registro formal (del que aún no se han apropiado completamente) a un registro más informal (que es el más frecuentado y, por ende, el más conocido):

“Poder comprender la cita y a partir de esta comprensión¹⁸¹ poder explicarla **con nuestras palabras.**”

“Explicar una cita con **nuestras propias palabras.**”

“Entender que es lo que trata de decir un autor, expresándolo con **nuestra propia palabra.**”

Otro de los rasgos que se hallaron en relación con las representaciones de la tarea en cuestión es la equiparación de la interpretación al entendimiento y la posibilidad de decir:

“Decir lo que entendimos de esa cita, lo que significa.”

Es llamativa la falta de problematización, no se observa en los dichos de los estudiantes ningún indicio que permita inferir que ellos pongan en duda la comprensión o la significación. La significación para ellos parece ser unívoca: equiparan lo que entienden a lo que significa, no vislumbran la posibilidad de la multiplicidad de sentidos. Esto está en consonancia con la idea de lector pasivo que mencionamos previamente.

Finalmente, en algunos casos se percibe la idea de hacer dialogar el planteo de un autor, pero no con el recorrido que se propone en la asignatura o con otros autores, sino con lo que el sujeto piensa. Y la experiencia en el aula muestra que, en general, cuando los estudiantes se refieren a lo que ellos piensan no se trata de formas vinculadas con el conocimiento científico, sino más bien del orden de la *doxa* o sentido común.

“Explicar la idea de un autor según **lo que “yo” pienso o entiendo.**”

A partir de las manifestaciones de los estudiantes es interesante observar lo no dicho. Lo no dicho es la relación de la tarea de escritura con la situación

¹⁸¹ Se transcribieron los ejemplos sin realizar correcciones.

comunicativa, con un propósito, con un programa, con otros autores, con el contexto histórico (pese a que la asignatura propone un recorrido histórico por la disciplina). Frente a la consulta sobre lo que consideran que el docente busca evaluar al solicitar las tareas de escritura, observamos varios casilleros sin completar, lo que muestra también la falta de atención al destinatario de la comunicación escrita. Posiblemente todo esto repercuta en las prácticas de los estudiantes, en la falta de: estrategias, planificación, revisión, adecuación a la situación comunicativa y de una mirada aguda, analítica, crítica (que es lo que se espera de un estudiante universitario).

En resumen, parece que interpretar involucra destrezas que, a esta altura de las trayectorias académicas de los estudiantes, ellos aún no han internalizado plenamente y sobre las cuales no pueden hablar de manera explícita y reflexiva.

Analizar

En las respuestas de los docentes con respecto a la tarea de análisis pueden reconocerse al menos cuatro rasgos involucrados en su representación. Uno de ellos es la interpretación, ya sea de un texto, un caso, una actividad o un proceso. Otro de ellos es la descomposición, el desgranamiento, la separación de los componentes. Asimismo, esta tarea permite “Brindar elementos que permitan comprender más en profundidad una cosa”. Finalmente, “El análisis implica justificaciones”. Entonces, parece necesario sostener, argumentar la interpretación que se propone.

Con respecto a la tarea de análisis, los resultados del estudio de las encuestas de los estudiantes muestran la mayor variedad de representaciones: se hallaron muy pocas regularidades en las respuestas vinculadas con esta tarea.

Estos tres rasgos que identificamos en las representaciones de los docentes aparecen en algunas de las manifestaciones de los estudiantes, aunque no siempre de forma conjunta:

“**Profundizar** el desarrollo de un concepto a través de las transformaciones que le sucedieron”.

“**Aplicar mis conocimientos** para saber q`es lo q`el autor quiere expresar, **desmenuzar** el texto”.

“Mirar o **prestar atención a cada detalle** para poder hacer una reflexión más profunda”.

Sin embargo, estas representaciones cercanas a las expectativas docentes no constituyen la mayoría. Gran parte de las respuestas de los estudiantes ponen en evidencia una significativa distancia con respecto a ellas.

En primer lugar, se asocia “analizar” a dar respuesta a una pregunta:

“Responder teniendo en cuenta todo lo relacionado a la pregunta”.

“Responder a la pregunta ¿por qué? De manera que afirmemos o no una respuesta determinada”.

Aquí es evidente la confusión de los estudiantes en cuanto a las tareas de escritura que se solicitan en la universidad. Vemos que en el segundo caso la caracterización es más próxima a la justificación que al análisis.

En segundo lugar, el análisis se vincula con la lectura y la comprensión, pero sin establecer la relación con la actividad de escritura, ya que nada dicen acerca de ella:

“Que de un texto sepa todos los conceptos”.

“Repasar, volver a leer”.

“Sobre un tema determinado releerlo mil veces de manera de ir entendiendo mejor”.

En tercer lugar, se entiende analizar como una tarea que consiste en recuperar el sentido que el autor pone en el texto, es decir, como una práctica de reproducción y no de elaboración:

“Pensar qué es lo **que quizo decir del tema**”.

Frente a esto, otro grupo propone que es el estudiante quien construye el sentido mediante el análisis, en lugar de plantear que el sentido es algo inmanente que está ahí en el texto y que el lector debe recuperar:

“Entender y explicar lo que uno entendió del texto.”

En este caso, puede notarse que, en oposición a los ejemplos previos sobre la lectura en los que la tarea se reducía a procesos que se dan al interior del sujeto, aparece la noción de la necesidad de exteriorización: una instancia en la que es necesario comunicar el resultado de los procesos mentales.

Finalmente, un grupo de estudiantes vincula el análisis con la opinión personal, es decir que se entiende que se trata de una tarea relacionada con el campo de la subjetividad:

“Dar nuestro punto de vista y explicar algo.”

Podría pensarse que la explicación surge del sentido común, en tanto no aparecen referencias a los autores o teorías que enmarcan las actividades de la asignatura. Esto es: para gran parte de los estudiantes la opinión se sustenta en la experiencia personal y no en el conocimiento científico. Para muchos estudiantes la teoría no aparece representada como una herramienta para sustentar una opinión.

Analizar parece ser la tarea más confusa para los estudiantes. Identifican esta tarea con otras menos complejas o más frecuentes: responder una pregunta, dar una opinión; no distinguen cuándo se espera la reproducción de la bibliografía y cuándo se requiere la elaboración; reducen la tarea a su etapa previa (la lectura). En consecuencia, es imperiosa la necesidad de explicitar las expectativas docentes con respecto a esta tarea antes de solicitarla.

Justificar

La tarea de justificación para los docentes se equipara a la argumentación, a la demostración y a la prueba; en términos generales, a la presentación de “razones que permitan argumentar por qué algo es de determinada manera”. Para ellos, lo que se justifica son actos verbales (“afirmaciones”, “respuestas”) o elecciones de métodos o teorías realizadas por los autores que se trabajan en la asignatura. Esto implica que el estudiante pueda reconocer las razones que llevan a un autor o a ellos mismos a hacer una determinada afirmación. A su vez, la justificación involucra la utilización de las teorías, autores o perspectivas trabajadas durante la cursada de la asignatura, por lo que las razones que se construyan deben tener un fundamento teórico, es decir, se espera que la fundamentación se realice desde el saber académico y no a partir de la opinión personal.

En las respuestas de los estudiantes con respecto a la tarea de justificación se observan algunas divergencias en cuanto a lo expresado por los docentes. En algunas entrevistas se hallaron manifestaciones que relacionan la justificación con la acreditación o aval:

“Avalar alguna cita o texto.”

En este caso el objetivo de la tarea parece radicar en acreditar y respaldar. Sin embargo, brindar un aval, o bien certificar algo no representa una tarea de argumentación en sí misma, aunque podría ser posible que se desagreguen aspectos argumentativos.

Otro grupo de estudiantes vincula la justificación con el ejemplo:

“Re afirmar con un ejemplo, acerca de un tema expuesto, definido y/o desarrollado.”

“Dar ejemplo o explicar la definición dada.”

En ambos casos se relaciona la actividad con dar un ejemplo, explicar algo. Sin embargo, aunque el ejemplo constituye un recurso argumentativo, no funda por sí mismo una argumentación, sino que debe ir acompañado de otros componentes para hacerlo, en tanto la justificación, tal como la entienden los docentes.

Otro de los rasgos que se distancian de los que constituyen las expectativas docentes es la vinculación con la tarea de reformulación en términos de “palabras propias”:

“Que yo explique con mis palabras porque digo algo.”

En este caso, la actividad fundamental para este estudiante es explicar la postura propia, la justificación se realiza a partir del punto de vista personal; en ningún momento se menciona la teoría y/o concepciones sobre las cuales o a partir de las cuales argumentar. El saber académico no aparece representado en numerosos casos. La idea de explicar con palabras propias es habitual en los jóvenes, quienes consideran que traducir al lenguaje coloquial los conceptos científicos o términos técnicos es una manera de demostrar sus conocimientos.

Resumiendo, con respecto a la tarea de justificación, no parece resultar evidente para todos los estudiantes que se trata una actividad argumentativa. Si bien diferentes estudiantes parecen poder dar cuenta de alguno de los rasgos señalados por los docentes, la mayoría no posee una representación acabada sobre esta tarea u opera una especie de sinécdoque mediante la cual se define la totalidad de la tarea a través de una sola de sus partes: el recurso (ejemplo) .

Ejemplificar

Los docentes de la asignatura coinciden en que ejemplificar implica una operación discursiva que permite el pasaje de lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la empiria, a la aplicación práctica a un caso:

“Brindar casos o mencionar anécdotas imaginarias o reales que representen de forma práctica las teorías, temas o conceptos.”

En este sentido, el ejemplo sirve para “ilustrar” un concepto o contenido teórico de carácter abstracto. Y, de este modo, lo que se hace es reducir “el nivel de abstracción de los contenidos/teorías”. En consecuencia, para los docentes ejemplificar implica un deslizamiento de lo teórico a lo empírico, de lo abstracto a lo concreto. A su vez, el punto de partida para todos ellos es lo conceptual, y por esto consideran que sirve para que el estudiante:

“Vincule el contenido teórico con casos/situaciones organizacionales que conoce de la *realidad real*.”

“[...] pueda discernir y a la vez expresar las conexiones entre lo teórico y lo empírico”.

Sin embargo, muy pocos estudiantes refieren a este pasaje a la hora de explicar qué entienden por “ejemplificar”. La mayoría responde de manera tautológica que ejemplificar es “dar un ejemplo”:

“Dar un ejemplo, afirmando el tema que se trata y que con el mismo se entienda con mayor claridad.”

“Dar todos los ejemplos posibles y claros”.

En muchos casos, como en los ejemplos previos, no aparece la noción de que un ejemplo está subordinado a un concepto, es decir la idea de que el ejemplo surge y, por lo tanto, exige a la vez que presupone un concepto teórico del que se presenta un caso particular o ilustración de lo que este afirma. No obstante, otro grupo de estudiantes, aunque define tautológicamente, considera que el ejemplo es ejemplo de algo: concepto, tema, cita:

“Dar ejemplo de algún texto o cita del material de estudio.”

En este último caso, solo se esboza la posibilidad del ejemplo como algo ajeno que el estudiante debe tomar de los autores, es decir, reproducir de la bibliografía de la

asignatura. No se formula la posibilidad de elaboración propia sobre la que se hace hincapié en la asignatura.

Finalmente, se observan algunas manifestaciones muy imprecisas en cuanto a la tarea, como puede observarse en el ejemplo que sigue:

“Mostrar los aspectos de lo que se pide.”

Aquí la ejemplificación se identifica con el reconocimiento de los distintos aspectos de algún elemento que no se precisa.

En síntesis, no todos los estudiantes logran caracterizar claramente esta tarea: mayormente, la definen de manera tautológica o muy confusa, no logran identificar su funcionalidad en una situación de evaluación.

Reflexiones finales

Hasta aquí, hemos mostrado que las expectativas de los docentes difieren con respecto a las representaciones de los estudiantes acerca de las tareas de escritura académica que se solicitan en instancias de evaluación. Algunos rasgos generales advertidos en estas representaciones que podrían estar interfiriendo en las prácticas de los estudiantes de manera negativa son las siguientes:

- lectura como una actividad pasiva;
- significación unívoca;
- falta de atención a la situación comunicativa, al programa y objetivos de la asignatura, a los propósitos, al destinatario;
- escritura en relación con la reproducción del conocimiento (“decir” el conocimiento, no “transformar” el conocimiento mediante el proceso de escritura);
- apelación a la propia opinión (sentido común) en lugar del saber académico;
- confusión entre las diversas tareas.

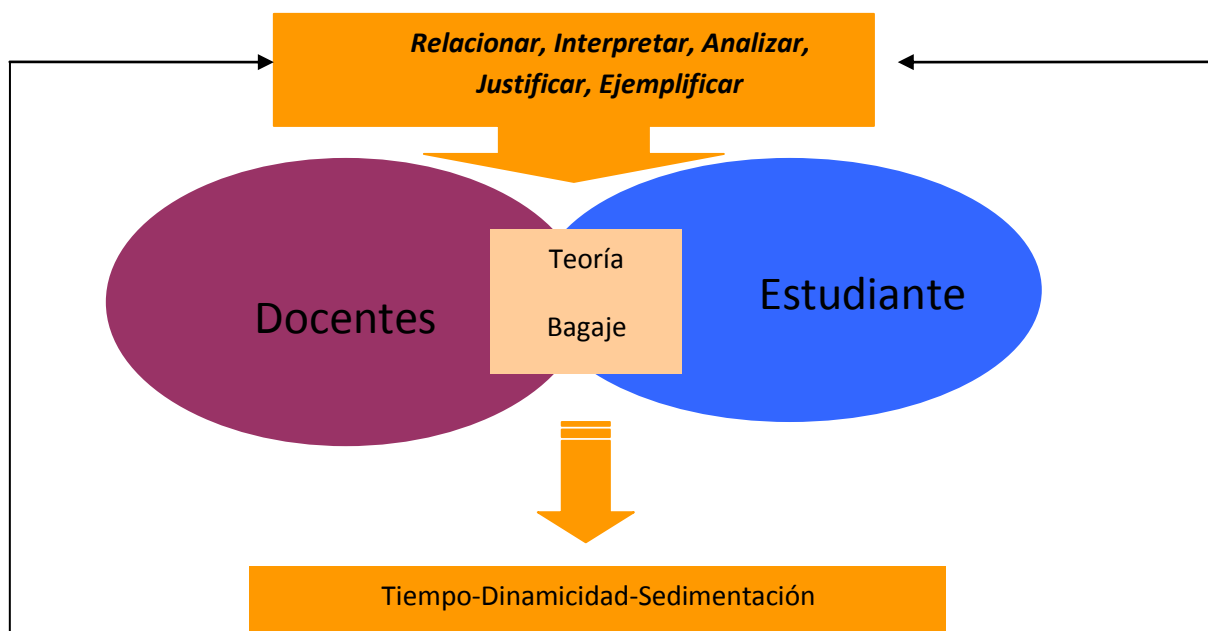
A partir de este trabajo, nos surgieron múltiples reflexiones. En primer lugar, teniendo en cuenta que la asignatura se ubica en el trayecto inicial de la formación, es importante considerar el bagaje que los estudiantes traen de la escuela secundaria y la necesidad de intervenir para modificar las representaciones sobre las tareas de escritura. El discurso académico se diferencia del escolar no solo en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos. Esto significa que no solo se espera que los estudiantes escriban más, sino también que reelaboren la información brindada en las clases y en la bibliografía mediante la escritura y, que de esta manera, se apropien del saber científico. En este sentido, la escritura asume una importante función epistémica. Se hace evidente, entonces, la relevancia de continuar y ampliar las investigaciones acerca de las representaciones de los

estudiantes para poder intervenir sobre ellas al inicio de los estudios superiores de modo de contribuir a evitar el fracaso, a ayudar a la permanencia y a mejorar sus trayectorias académicas.

En segundo lugar, consideramos que un aporte valioso que destacamos de nuestra experiencia son los significados hallados alrededor de las representaciones sociales. En nuestra presentación, hemos recorrido las concepciones de docentes y estudiantes y hemos podido observar algunos desajustes. Esto se debe, en gran parte, al cambio generacional que distancia a los jóvenes recién egresados de los docentes universitarios. También se ponen en juego cuestiones educativas y culturales (trayectoria educativa). En consecuencia, proponemos mirar estas representaciones a partir de tres ejes claves: el tiempo, la dinamicidad y la sedimentación.

- El tiempo permite ubicar contextualmente tendencias generacionales. Pasado, presente, futuro, lo viejo, lo nuevo, la moda.
- La dinamicidad deviene de la alimentación permanente de las representaciones sociales, aprendidas en la escuela o no.
- Se proyectan por sedimentación, entre lo que enseñan los docentes y lo que aprenden los estudiantes.

En términos gráficos, podríamos apreciarlo de la siguiente forma:



Por último –y no por ello menos importante- es necesario pensar desde la educación superior estrategias que ayuden y orienten a los estudiantes en las

prácticas de lectura y escritura académicas: un camino parece ser la enseñanza explícita de la escritura en las asignaturas. A la vez, el diálogo del docente con los estudiantes en torno a las expectativas en cuanto a la resolución de las diversas tareas de escritura podría resultar productivo.

Es imperioso que los profesores reflexionemos sobre las tareas que solicitamos y, al mismo tiempo, que enseñemos los pasos que permiten cumplir de manera satisfactoria la tarea. Creemos que un primer paso es la promoción de la interacción docente-estudiante y tender al cambio de la conciencia de los profesores para que ellos comprendan que no alcanza con explicar los contenidos disciplinares, sino que también hay que enseñar el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura tal como se dan dentro del campo disciplinar. Hacer ciencia implica saber hablar con el lenguaje científico especializado, esto es, seleccionar los significados que permiten construir una representación de la realidad de acuerdo con las reglas de juego del ámbito científico. No podemos perder de vista que la ciencia se hace a través del lenguaje (Lemke, 1997:11) y que “[...] nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias [...]” (Foucault, [1970] 1992: 23).

Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París: P.U.F.
- Alvarado, M. y M. Cortés (2000). “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, N° 43, 1-3. Disponible en:
<http://www.fsoc.uba.ar/modules/aaf/article.php?storyid=8>.
- Alvarado, M. y Setton, Y. (1998) “Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito”. Revista *Versiones* N° 9. Disponible en:
<http://www.educ.ar/>.
- Bernhardt, F. y L. Natale (2007). “Taller de Lectura y Comprensión de Textos: experiencias de transformación a través de la práctica”. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta.
- Carlino, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las Ciencias Sociales y Humanas”, Ponencia presentada en las *Jornadas sobre la Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: http://www.unlu.edu.ar/_redecom/.
- (2002). “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. Ponencia presentada en el panel sobre “Enseñanza de la escritura”, Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/.
- (2003a). “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. EDUCERE, INVESTIGACIÓN, Universidad de La Plata, Año 6, N° 20.
- (2003b). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, Exposición en el 6º Congreso

Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29º Feria del Libro, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.unlu.edu.ar/_redecom/.

- (2004). “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad / IFD?”, Conferencia inaugural del Simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”, realizado dentro del Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina. Organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- (2005). “Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente”. Memorias de las *XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR “Avances, nuevos desarrollos e integración regional”*. 4 al 6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Tomo I. pp. 181-185).
- Ciapuscio, G. (2007). “Géneros y familias de géneros: Aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de la Lectura y la Escritura “Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples”. San Miguel de Tucumán, 1, 2 y 3 de agosto de 2007.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. Revista *Signo & Señal* N° 8. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, UBA (318-340).
- (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior”. En Revista *Textos en Contextos* N° 6 (23-39).
- Foucault, M. ([1970] 1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Gallardo, S. (2008). “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”. En G. Vázquez (ed.), *El español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen. Pp.13-28.
- Jodelet, D. (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París: P.U.F.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *Les psychanalyse, son image et son public*. París: P.U.F.
- Pereyra, E. (2010). *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia*. Los Polvorines: UNGS.
- Riestra, D. (2002). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. En *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* N° 15, pp. 54-68.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño Dávila
- Rinaudo, M.C; Donolo D. y Paoloni, P. (2003) “Tareas Académicas en la universidad. Rol mediador de los planes cognitivos”. En *Memorias de la X Jornadas de*

Investigación "Salud, educación y Trabajo". Aportes de la Investigación a la Psicología. Tomo I.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, Madrid.

Vázquez, A.; Jacob, I; Rosales, P y Pelizza, L. (2006). "Consignas de escritura y procesos cognitivo - lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad". Ponencia presentada en la Primera jornada de Lectura y Escritura. Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006.

TEXTOS, CONTEXTOS Y ESTRATEGIAS. “LOS” USOS DEL AULA VIRTUAL EN EL MARCO DEL CURSO DE NIVELACIÓN

Mariela Prado, Cecilia Suárez, Flavia Romero

Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional de Córdoba

prado_mariela@yahoo.com.ar

suarez.ceciliaines@gmail.com

flaviaromero10@gmail.com

Introducción

Esta ponencia se encuentra enmarcada en una experiencia de uso de la plataforma Moodle (“Aula Virtual”) por parte de los estudiantes del Curso de Nivelación de la Escuela de Ciencias de la Educación.¹⁸²

Trabajaremos la tensión entre la forma de escritura pautada por el equipo docente y las normas contrapuestas establecidas desde el grupo de estudiantes en relación al uso del espacio virtual, centrándonos en la modalidad de uso que asumió el Foro, una de las herramientas de mayor interacción entre docente- estudiante y estudiante-estudiante en este medio virtual.

Recibir a “los que llegan”.

En un curso de ingreso universitario los sujetos de aprendizaje (los ingresantes) “traen consigo” anhelos, miedos, expectativas, necesidades, demandas y propuestas. Por medio de la construcción metodológica, el profesor invita a migrar hacia un espacio discursivo e institucional cargado de complejas contradicciones. Las mediaciones dispuestas proveen de ayudas para que los ingresantes puedan introducirse teniendo al alcance ciertas claves para leer, comprender y moverse en este nuevo espacio.

Interrogamos algunas de las mediaciones creadas por el equipo docente del ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación y las formas elegidas para hacer que los nuevos ingresen a un campo de prácticas discursivas: la pedagogía.

Reconocemos una tarea especial en los equipos docentes que tienen a su cargo los cursos de ingreso o nivelación de las universidades, donde los recién llegados son introducidos a un nuevo espacio con reglas específicas, en muchas ocasiones desconocidas por los participantes novatos. En este sentido, Graciela Biber (2007) cita a Alain Coulon quien sostiene que:

¹⁸² Ingresantes 2011. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Los ingresantes atraviesan por tres tiempos en el inicio de sus estudios superiores, 'tiempo de extrañamiento', por el cual rompen con un mundo que le ha sido familiar, el 'tiempo de aprendizaje', en el cual se va incorporando paulatinamente a la institución y el de 'filiación' en el cual la apropiación de diferentes significados institucionales le permite aceptar y/o rechazar las pautas de la institución. (Biber, 2007: 9)

En la transmisión, aquello que se pasa sufre transformaciones ya que inevitablemente el sujeto se lo apropia y le asigna sentidos propios. “Es transmisión democrática aquella que se preocupa no sólo de transmitir “lo mismo” (por tradición) sino la posibilidad de que exista “lo otro” ” (Cornu, 2004: 35).

Será parte de la tarea analítica, teniendo en cuenta los conceptos de filiación, transmisión, migración e introducción a una comunidad, desarmar parte de una propuesta de contenidos del curso de ingreso, utilizando a su vez, la categoría de construcción metodológica (Edelstein, 1996) para referir a las decisiones anticipadas por el equipo docente y a las variaciones producidas por los ingresantes.

Construcción metodológica en tanto proceso: anticipaciones y nuevas decisiones.

La construcción metodológica como una categoría clave permite distanciarse de la visión instrumentalista del método entendido como una estructura general aplicable a cualquier situación o contexto de enseñanza.

Afirmamos el carácter impredecible de las prácticas donde las acciones de los sujetos en las aulas físicas como en las virtuales inician recorridos no anticipados por los docentes. Este carácter impredecible (e indecible), además de ser contrario a la tesis de un método lineal, nos permite rastrear en la implementación de las decisiones de los docentes aquellos nuevos rumbos que, a modo de las salientes de las márgenes de un río, pueden conducir hacia otras direcciones las acciones de los sujetos o bien volver a tomar cauce en los márgenes de lo previamente establecido.

A su vez, recuperamos de G. Edelstein (1996) quien citando a E. Remedi, propone que el análisis o preocupación por el método exige volver la mirada sobre los contenidos, es necesario al momento de abordar lo metodológico “ver” qué está pasado con la lógica de los contenidos; no habría una forma metodológica a priori, universalmente válida para cualquier campo de conocimiento, es necesario advertir cómo se presenta la estructura conceptual en la propuesta.

En la propuesta de intervención para el Curso de Nivelación de Ciencias de la Educación 2011, los propósitos planteados son, por un lado, favorecer el ingreso a la Universidad como espacio institucional, político y académico, y por el otro, iniciar a los estudiantes en algunas problemáticas de la Pedagogía y en los desafíos claves del profesional de las Ciencias de la Educación.

En relación con estos propósitos se elige organizar los contenidos en dos núcleos: *La Universidad*: desafíos en la construcción de la ciudadanía universitaria y *Ciencias de la Educación*: constitución del objeto de estudio e identidad del

discurso pedagógico, esperando posibilitar un encuentro de los ingresantes con la complejidad de la universidad y del discurso pedagógico.

Esta propuesta incluía un reordenamiento de los núcleos respecto del año anterior, componente que hace de la buena enseñanza una práctica situada:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes...en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher citado en Litwin, 1996: 95).

La organización del Aula Virtual (AV), como parte de una construcción docente, es una de las herramientas constituidas para acompañar, en el ingreso, la complejidad de la educación superior. Por ello, la categoría de construcción metodológica, como el conjunto de las invenciones docentes para mediar en el aprendizaje de los estudiantes, nos permite analizar las situaciones e interacciones observadas en el recorte que realizamos de la propuesta: foros de interacción en el aula virtual.

El equipo docente del curso de nivelación se propone dialogar con los estudiantes en este espacio virtual, ofreciendo una alternativa de comunicación a las dadas en clases presenciales¹⁸³. La decisión de incorporar el AV como un espacio alternativo de comunicación y orientación a los estudiantes podría ser analizado a partir de la consideración de que:

(...) el método debe establecer estrategias didácticas que desborden al propio recurso o herramienta tecnológica, de manera que ésta no absorba por completo y, en consecuencia, regule en exclusiva el curso de la actividad de enseñanza y aprendizaje. (San Martín Alonso, s/f: 79)

La pregunta que guía nuestro análisis nos permite interrogar si el AV es un contenido en sí mismo en el marco de esta propuesta y cuáles son las implicancias para los estudiantes al momento de facilitar su ingreso en el espacio universitario.

¹⁸³ En la Facultad de Filosofía y Humanidades, la creación de una plataforma virtual: moodle, permite la apertura de aulas virtuales de parte de los equipos de cátedra y de otras áreas de la facultad. Particularmente, consideramos esta medida como parte de una política de introducción de las nuevas tecnologías en educación superior, pero además como constitutiva de las condiciones creadas para acompañar la relación que los estudiantes pueden establecer con el conocimiento, teniendo así otros espacios de acceso a los contenidos propuestos, por lo tanto es parte también de políticas de inclusión estudiantil.

¿Qué procesos comunicativos no se enmarcan en lo estrictamente académico?
¿Cuáles son las fisuras que la propuesta tiene para habilitar estos intercambios que no se corresponden con la demanda (al menos explícitamente) planteada por el equipo?

La pregunta se resume en si el AV en este ingreso universitario implicó prácticas de parte de los usuarios que fueran por el “borde” de la propuesta interpelando la planificación de los docentes y configurando nuevas decisiones.

Del carácter de la mediación: provisoria y reconocible

Desde el enfoque sociocultural, Vigostky plantea el concepto de *aprendizaje en colaboración* como aquel en el que un adulto o par avanzado presta conciencia interactuando en una zona de desarrollo acompañado por la acción externa de otro. Es posible diferenciar en el proceso de aprendizaje dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que el sujeto sabe, y el potencial, que representa lo que podría llegar a saber. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) refiere a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado. El aprendizaje es más eficaz cuando el sujeto interactúa con otro; a través de ésta construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial, una instancia social de intersubjetividad que colaborará en la internalización de instrumentos psicológicos como la toma de conciencia, la interiorización o intrasubjetividad de los conceptos, instancia individual.

Este proceso se da a partir de mediadores que prestan los pares avanzados o que proponen los docentes en este caso; una zona donde el aprendizaje se da a partir de una conciencia, conciencia prestada que al decir de Bruner (1988) funciona a modo de andamio, brindando apoyo, orientando a los estudiantes para el logro de sus metas que, con un carácter contingente, se retiran progresivamente a medida que el estudiante adquiere autonomía y control de su aprendizaje, logrando el pasaje del plano interpsicológico al intrapsicológico.

Es posible pensar en las aulas virtuales, y específicamente en el recurso de los foros virtuales, como andamios:

(...) la presencia de diferentes códigos comunicacionales y de sistemas de significados sostenidos desde la virtualidad invita a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas, discutidas, que recuperan lo valioso de cada opinión y la búsqueda permanente del autocuestionamiento, de la autoevaluación y de la posibilidad de entender que el aprendizaje es un proceso. (Lion, 2007: 186)

El uso del aula virtual promueve modos compartidos de construcción de conocimiento. A partir de las intervenciones didácticas propuestas, en este caso por medio de los foros de discusión, el intercambio entre docente- alumno y alumno- alumno promueve nuevas formas de negociación de significados en los que “(...) las huellas e inscripciones del experto en la escritura permiten la reconstrucción crítica del conocimiento de los estudiantes en los procesos de

producción de trabajos y de reflexión acerca de la construcción del conocimiento disciplinar” (Lion, 2007: 199).

Esta propuesta se configura como una intervención pedagógica potente en términos de la apropiación y desarrollo de herramientas y habilidades para desenvolverse exitosamente en la compleja cultura académica de la Universidad.

Aula virtual, un medio para la interacción: invención docente e interpelación estudiantil.

La disposición de los foros en el aula virtual es organizada dentro de un mismo “tema” (bloque temático en la plataforma moodle) que posibilitó la identificación instantánea por parte de los alumnos de los diferentes espacios de intercambio y sus usos: es posible encontrar tanto un foro de apertura (“de presentación”), un foro de consulta virtual a los docentes, un foro de cine-debate y un foro libre no reglado por el equipo docente (del cual nos ocuparemos más adelante).

Esta organización visual de los foros no sólo responde a una prefiguración de aquello que se desea trabajar y, a un nivel de anticipación de las necesidades del grupo, sino también a un ordenamiento del lenguaje visual que subyace al “texto” hipertextual. Al igual que en cualquier clase presencial, no sólo el contenido es relevante sino que también la forma oficia de contenido en sí mismo:

Las nuevas escrituras electrónicas están exigiendo modos distintos de concebir el proceso de lectura [...] Por eso la aparición de un lector icónico, hipertextual e interactivo que lee a base de vistazos rápidos y que no necesita instrucciones para captar la información a través de fragmentos mínimos e imágenes que hablan por sí solas. [...] Finalmente, la lectura en pantalla supone “escanearla” buscando los conectores importantes. (Sotomayor García, 2003:5)

Este nuevo proceso de alfabetización icónica del usuario asiduo de espacios virtuales requiere una vigilancia similar a la que podría mantener un docente que cuida la organización de una clase en “segmentos” lógicos y concatenados que posean sentido en sí mismos, así como en el todo (Stodolsky, 1991).

Al igual que las nuevas herramientas que utilizan técnicas hipertextuales (como preazis), se genera la libertad de iniciar la “lectura” del aula en cualquiera de sus puntos y detenerla a voluntad, lo cual genera una lógica de mapa (más que de laberinto) que posibilita múltiples puntos de ingreso (Deleuze, 1994). Por este motivo, se construye una guía simple a través del diseño y organización de los espacios que facilita al estudiante detectar y diferenciar temas centrales y complementarios.

Así, aun dentro de un mismo foro, moodle nos ofrece una organización predeterminada que posibilita crear “temas” alrededor de los cuales es posible anidar las conversaciones. Sin embargo, tal y como sucede en una clase, si bien el docente prefigura una línea de conversación, hace su indefectible entrada triunfal la imprevisibilidad que nos interpela a tomar micro decisiones en el marco de la conversación (pero con el beneficio de la templanza permitido por la asincronicidad).

En el caso del foro de presentación, el mismo estuvo pensado anticipadamente para funcionar durante las primeras dos semanas. Sin embargo, desde el equipo se decidió no cerrarlo y permitir que éste funcionase como un espacio de intercambio libre entre los estudiantes. El resultado: la apropiación de ese espacio virtual a través de formatos de discusión que dejaron en evidencia la marca de una socialización previa, por parte de los estudiantes, en redes sociales.

En los intercambios se pone en evidencia la construcción de una comunidad que se apropia del espacio brindado por la plataforma, para otorgarle usos propios relacionados con sus necesidades y deseos en torno a la construcción de relaciones en un curso de ingreso.

Ahora bien, vale preguntarnos si verdaderamente cabe aquí el concepto de comunidad o “pequeña comunidad” (en relación a grandes comunidades que podemos encontrar en Internet). Burbules y Callister nos acercan una definición de la actividad de la comunidad en Internet que quizás nos permita clarificar el panorama en este sentido:

El concepto de comunidad [...] descansa en dos grupos de valores: por un lado, la idea de que la cooperación y la responsabilidad compartida proporcionan el mejor marco para lograr la eficacia humana en la obtención de los objetivos sociales; por otro, la creencia de que los lazos estrechos de adhesión son beneficiosos y auspiciosos, si no necesarios, para el sustento de una buena vida. Esto hace a la noción de ‘comunidad’ excepcionalmente flexible y capaz de convocar a tipos muy diversos de grupos y de sistemas de valores. Es, abreviando, una ideología. (2001:256)

La amplitud del concepto definido en estos términos posibilita hablar de comunidad en el caso de Internet, y que sus participantes se sientan parte de “un algo mayor” que los convoca y aglutina, a pesar de que ese algo sea diferente en todos los casos.

Internet ha socializado a estos sujetos facilitando el reconocimiento, en el aula virtual, de una interfaz que comparte códigos e imágenes con otros “no lugares” (Augé, 2000) de tránsito virtual, en los que los sujetos cooperan con otros (reales y virtuales al mismo tiempo), intercambian nuevos aprendizajes, nuevas formas de habla, nuevas habilidades y nuevas formas de cognición, e incluso emociones y sentimientos que los atraviesan durante el proceso.

De esta forma, los alumnos replicaron en el AV un formato de intercambio social propio de las redes sociales, e incluso solicitaron que el equipo generara un espacio particular de encuentro en el que pudieran subir música y charlar entre ellos. Así el equipo docente crea el foro “¿Y por qué no?”, allí tuvieron espacio para linkear videos musicales, organizar reuniones, e incluso invitar a eventos de la Universidad que consideraron interesantes para compartir.

“En Internet las consecuencias inmediatas de las palabras y de las acciones son poco visibles. La opacidad de la pantalla genera en muchas personas una desacostumbrada desinhibición que les permite decir- hacer aquello que difícilmente dicen o hacen habitualmente”. (Levis, 2006:6)

Es en esta eclosión entre lo propuesto, lo anticipado y la contrapropuesta de los ingresantes que vuelve a afirmarse el carácter situado de la enseñanza. Meirieu afirma que es en la obstinación didáctica, en la invención de las formas más pertinentes, en la provisión de medios para la enseñanza y de los recursos que se consideran más valiosos; que el docente encuentra los límites de su propio hacer, reconociendo el lugar que el otro tiene para aprender, la autonomía para decidir y aceptar la propuesta, reinventándola.

Palabras que simulan un final...

Recapitulando, creemos oportuno afirmar que los recién llegados tuvieron al alcance los préstamos adecuados, sabiendo que se trata de elecciones realizadas en función de un abanico diverso de otras posibilidades, y además tuvieron un lugar para la recreación de la propuesta. Los ofrecimientos, a modo de andamios, tuvieron su caducidad cuando los otros intervinieron en los espacios habilitados creando sus propias reglas. Hubo que saber abstenerse como docentes de intentar regular un espacio creado para la interacción entre iguales, con reglas específicas. Mientras que no hubo renuncia a intervenir en los procesos de apropiación de los contenidos en determinados espacios que funcionaron simultáneamente en otros “lugares” del aula virtual.

Bibliografía

- Augé, M. (2000) *Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa: Barcelona.
- Biber, G. (comp.) (2007) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Madrid
- Burbules, N y Callister, T (h). (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Ed. Granica.
- Carlino, P. (2003) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia: 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación.
- Cornu, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Deleuze, G y Guattari, F (1994) *Rizoma*. Introducción. México: Diálogo Abierto
- Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en AA: VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Levis, D. (2006) *Sobre chat, máscaras, y otros asuntos sobre el amor en internet*. Publicado originalmente en García Carrasco, Joaquín (Coord.) Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en línea]. Revista

- electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información. Vol. 7, nº 2, 2006. Universidad de Salamanca (España).
- _____ (2001) "Relaciones Afectivas en Internet: Buscando salir del círculo de la soledad". Artículo electrónico publicado en www.diegolevis.com.ar
- Lion, C. (2005) "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos". En LITWIN, E. (comp.) *Tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En AA:VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2001), *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- _____ (1993), *Frankestein Educador*. Laertes.
- Remedi, E. (1989), "Construcción de la estructura metodológica". En Furlán A. y otros. *Aportaciones a la didáctica en el Nivel Superior*. México: UNAM – ENEP.
- San Martín Alonso, A. (s/f) "El método y las decisiones sobre los medios didácticos". En Sancho, J. M. *Para una tecnología educativa*. Horsori
- Sotomayor García, G. E. (2003). "Los viejos lenguajes en las nuevas tecnologías". En Revista *TEXTOS de la cibernsiedad*, 3. <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=21>
- Stodolsky, Susan (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1992) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- _____ (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Ziporovich de B. C., Mercado P., Suárez C. *Tutorías en estrategias de aprendizaje. Desde la investigación y la intervención pedagógica universitaria a las prácticas de extensión que desarrollan estudiantes secundarios*. En 4º Foro de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Extensión Universitaria – UNC. Formato: CDRom. ISBN: 978-950-33-0749-6.

Documentos analizados:

Propuesta de Contenidos, Curso de Nivelación, Ciencias de la Educación (2011)

Informe Final presentado a Coordinación General de los Cursos de Nivelación, FFyH, UNC, 2011.

TRAS EL DIBUJO EL DISCURSO: PROPUESTA DE UN MODELO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL DISCURSO DE LOS *COMICS*

Martín de la Cruz Ruvalcaba, Hugo Bernales Casillas

Universidad de Guadalajara

mdelacruzr@hotmail.com

hugobernales@yahoo.com

El *comic*, cuento o caricaturas han seducido de manera completa a nuestros países latinoamericanos. Las altas ventas, su extraordinaria masificación han sido prueba de ello. Aunque esta característica no es privativa de países del tercer mundo sabemos por ejemplo que el fenómeno también ha sido importante en países desarrollados como lo son Estados Unidos y Japón con el fenómeno del manga.

Aunque puede discutirse que actualmente ha sido desplazado por otros medios, podemos considerar todavía que buena parte de nuestra gente tiene como diversión la lectura de *comics* por ejemplo en nuestro país el libro vaquero es uno de los textos que todavía goza de gran aceptación. Por otro lado el *comic* que se muestra en televisión es el mismo que el de la historieta solo que en otro formato. Como vemos el *comic* solo ha transformado su vehículo porque en esencia sigue siendo lo mismo. Renovarse o morir.

Por otro lado la aparición del libro *Para leer al pato Donald* (Dorfman y Mattelart, 1977) nos mostró que detrás de la aparente “inocencia” de los *comics* se encuentra una ideología y una intención que va más allá de entretener. Estamos pues ante un fenómeno de comunicación de masas que rebasa en mucho la superficialidad con que solemos verlos y con que solemos darlo a nuestros hijos para que se entretengan y lean algo inocente.

Debemos entender que estamos ante un discurso y como tal tiene sus características que permiten diferenciarlo y establecerlo, que existe un código pero que además hay una intención de un emisor que aunque no la veamos sí podrá ser leída de acuerdo con los códigos culturales vigentes y que será asequible a cualquiera que maneje esos códigos.

Aunque pudiera señalarse que al no ser entendidos los mensajes estos quedarán fuera del receptor, en este caso, no es así; por ejemplo, imaginemos la construcción de “los malos” que hace una sociedad y de los estereotipos que produce; un caso son las películas de James Bond los malos de los años 60s eran los rusos y cubanos. Se les ponía siempre como chaparros, con gabardina y malvados, carentes de humanidad. Si vemos las recientes películas, los malos han cambiado: ahora son árabes, terroristas o narcotraficantes. En coincidencia, en otros *comics* los enemigos de Superman, Batman, y el Hombre Araña curiosamente asumen similares características.

Esto es crear un imaginario, en este caso, el estereotipo de un enemigo, que sin duda, impactará en aquel espectador que, al ver la película, la serie o el *comic* compartirá esta “realidad” con el autor.

Otro caso: recientemente nos enteramos de una caricatura en Francia (Universal, 2011) que se titula *Capitán Biceps* en donde aparece como villano un personaje con sarape, botas y sombrero llamado "Le Mexicain". Individuo de gran violencia, dispuesto a violar la ley e incluso a detonar bombas cuyo objetivo es implantar “la revolución de la siesta”. Aunque se aclara que es un personaje que nació fuera de México, en el Polo Norte, al vivir en nuestro país, adquirió la costumbre de la siesta y quiere implantarla en todo el mundo. Sus enemigos son el capitán Biceps y su compañero Genius.

Si analizamos someramente esta pequeña descripción ya encontramos connotaciones que nos permiten vislumbrar el sentido que busca crear la comunicación. México es un país que ejerce tan negativa influencia que aunque no nazcas aquí por el solo hecho de pasar un tiempo adquirirás malos hábitos, te enseñarán a ser violento, a no respetar la ley, a ser flojo porque adquirirás el habito de la siesta, a dormir cuando debes trabajar. Por supuesto el malo usará, para lograr sus fines, la fuerza bruta porque los otros (franceses) lo derrotarán con la inteligencia y la fuerza (bíceps-genius).

Si pensamos en los recientes problemas que ha tenido México con Francia por el caso de una ciudadana gala, podemos explicarnos por qué surge “coincidentalmente” en estos momentos esta caricatura. La lectura por supuesto puede ser elaborada críticamente, pero también existe un respaldo al estereotipo del mexicano que se refuerza; además la opinión pública francesa bombardeada con algunas desinformaciones del caso absorberá de buena manera el producto que se está presentando y que además colabora a la creencia de que esa es la manera de ser del mexicano. Así se construyen los estereotipos y por eso se construyen.

Por supuesto no ha sido el único caso de formación o de respaldo de estereotipo. Más recientemente, “Los Simpson”, popular caricatura norteamericana, también ha tratado el caso mexicano, cuando uno de sus personajes, un mexicano disfrazado de abeja que trabaja en televisión, aparece como torpe y con una familia numerosa. En otro capítulo, cuando Krosty, el payaso, paga una falta a unos muchachos de un campamento los lleva a Tijuana, México y de venir el camión de una manera tranquila de pronto comienza a brincar conforme pasa un arco que dice “Bienvenidos a Tijuana” y a partir de ahí aparecen fotos con el payaso borracho, con mujeres y en plena fiesta.

Caso especial es el tratamiento que se hace en la caricatura de Speedy González, un veloz ratón mexicano. Este roedor, aunque nacido en México, se crea en Tejas y cada vez que los ratones mexicanos están en problemas le llaman para que venga a salvarlos del gato gringo; incapaces estos de luchar, viene Speedy González los rescata y se devuelve, llevándose a Rosita, una bella ratoncita mexicana, a Estados Unidos. Mensaje: “si quieres ser inteligente, valiente y salvador de otros vete al “otro lado” porque si te quedas aquí no podrás hacer nada. Además, ustedes son incapaces de producir ideas y salvarse. ¡Y no quieren que nos vayamos de mojados!”

Así, hay algo detrás del *comic*, algo que debemos estudiar, entender y comprender. Es por ello que nuestra propuesta para estudiarlo es utilizar un método de análisis de contenido para el estudio de los *comics*. Por ello hemos escogido la propuesta que parte de lo sugerido por Berelson y que se ha cristalizado en la categoría de análisis y que en su libro *Crítica de la información de masas* (Toussaint, 2008: 30) expone. A este análisis hemos agregado un punto que hemos llamado correspondencia con la realidad en que se vive partiendo de lo que propone Teun Van Dijck (Van Dijck, 2003).

Las categorías de análisis están dentro de la corriente conocida como funcionalista en donde Bernard Berelson es uno de los más importantes autores.

Berelson resalta el contenido, es decir, el *qué* de la comunicación. Este interés lleva al autor a desarrollar una técnica conocida como *análisis de contenido* que define como técnica de investigación que sirve para describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto de la comunicación. Y por contenido de la comunicación debemos entender el conjunto de significados expresados a través de símbolos (verbales, musicales, pictóricos, plásticos, mímicos) que constituyen la comunicación misma (Toussaint, 2008: 27).

El contenido de la comunicación lo encontramos en toda manifestación humana que tiene una causa e implica un efecto. Como vemos por esto el universo de que trata el análisis de contenido es amplio y variado. Este análisis se aplica no solo a la comunicación colectiva sino a una gama amplia que va del periodismo a la publicidad pasando por la política, psicología, etc.

Así la técnica que utilizamos puede ser usada no solo en caricaturas sino en películas, novelas, series, etc.

Teun Van Dijck ha sido uno de los más importantes teóricos del discurso. Sus últimos estudios han estado dedicados a lo que se ha venido a llamar Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.). Este análisis se centra en los problemas sociales pero, en especial, en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso del poder o de la dominación (Van Dijck, 2003: 144). El poder toma muchos caminos para perpetuarse, para dominar y uno de ellos es el uso de los medios de comunicación masiva.

En esta misma propuesta Van Dijck limita al ámbito definido por el triángulo: discurso-cognición-sociedad. Y cognición la define el mismo autor tanto para la cognición personal como para la cognición social, como las creencias y los objetivos, así como las valoraciones y las emociones, junto con cualquier otra estructura, representación o proceso “mental” o “memorístico” que haya intervenido en el discurso y en la interacción social. (Van Dijck, 2003: 146)

Partiendo de esto hemos agregado un punto más que le llamamos CORRESPONDENCIA.

Así nuestra propuesta quedaría:

Las categorías de análisis que se refieren a la esencia del contenido son:

EL ASUNTO: Es la categoría más general usada para el análisis del contenido es el *qué* de la comunicación es decir de qué trata.

LA TENDENCIA: También llamada *orientación* y es el tratamiento que se hace en pro o en contra del asunto.

LA PAUTA: Es tanto la hipótesis como la teoría que orienta la investigación.

LOS VALORES: También llamados metas y deseos. Son categorías muy relacionadas con las pautas.

LOS MÉTODOS: Trata de los medios empleados para alcanzar los fines y los objetivos.

LOS RASGOS FÍSICOS Y PSICOLÓGICOS: Es una categoría donde se incluyen las características utilizadas para describir a la gente física y psicológicamente.

EL ACTOR: Es la categoría que se refiere al personaje central, grupo o sujeto que aparece en la posición nuclear de una acción.

LA AUTORIDAD: También llamada fuente, es decir, la persona, grupo u objeto a nombre del cual se hace una declaración.

EL ORIGEN: Se utiliza para señalar la procedencia de la comunicación.

EL GRUPO: O blanco es aquel al que se dirige la comunicación, o sea, el destinatario.

CORRESPONDENCIA: Este punto se refiere a qué tanto está el *comic* apegado a la realidad que se vive. Por ejemplo, si se utilizan elementos como volar o poderes especiales. O situaciones apegadas a la realidad social.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Sánchez Monsiváis Ruben, "El primer robo de Fantomas", ***Fantomas: La Amenaza elegante***. Editorial Novaro, año XVII, Número 716, 6 de abril de 1985.

1.- **El asunto.** Trata este "cuento" de un ladrón parisino contemporáneo que a base de hurtos ha logrado una posición económica alta y que tiene a su servicio a jóvenes mujeres de casi todas las partes del mundo, así como una red de agentes que le informan de lo acontecido tanto en Francia como en los principales países. Sus robos son realizados a la "alta escuela" con ayuda de los implementos tecnológicos creados por el Profesor Semo, genio no reconocido de gran capacidad científica. En este número se cuenta acerca del primer robo que realiza siendo un niño de diez años y que tiene tintes sentimentales. La aventura y el romance son dos elementos muy cercanos a este personaje.

2.- **Orientación.** Este cuento tiene una tendencia en pro del personaje, mostrando el lado humano del ladrón así como su gusto por la cultura y el refinamiento social.

3.- **Las pautas.** Gran parte de la serie narra las aventuras que ha tenido Fantomas en sus distintos robos y los enfrentamientos con un inspector de Policía llamado Gerard y que como obsesión tiene el atrapar al ladrón. La **hipótesis** de este número es que el "gusto" por robar de este ladrón se ha dado como una forma de justicia y que a través de los hurtos, se subsanan los errores de desigualdad existentes en la sociedad.

4.- **Los valores.** Son los deseos de Fantomas: un orden más justo e igual entre los seres humanos, lo cual es especialmente recalcado en este número de la revista.

5.- **Los métodos.** Para lograr la justicia se vale del robo y de la inteligencia y utiliza constantemente sus conocimientos para llevar a cabo sus fines.

6.- **Los rasgos.** Los personajes que están presentes alrededor de Fantomas son, en primer término: un brillante científico llamado Semo que con su inteligencia y tecnología va a desarrollar aparatos increíbles que van desde una máquina de tiempo hasta armas sofisticadas. Este genio es un hombre sumamente modesto y tímido, soltero y cuya compañía más frecuente es un robot que llama C 19. Él habita en una isla y es visitado por Fantomas en un moderno avión obra de este genio que es llamado por Fantomas "Profesor". Es calvo y ya entrado en años. Físicamente es regordete, con barba blanca y con pelo largo y blanco. Es característico del personaje un atuendo que incluye casi siempre una bata blanca. Aunque no aparece en este número es frecuentemente citado en la serie. Otro personaje es Gerard, el inspector de Policía de París, que está siempre a la caza del ladrón. A pesar de ser enemigo de Fantomas es un admirador de él. Es frecuente que este inspector sea ayudado por "La amenaza elegante". A pesar de que no puede atrapar a Fantomas, el inspector es un competente policía, incorruptible, bajo de estatura, ya entrado en años, soltero, casi calvo y con una gran nariz. Se lo presenta educado y de modales así como vestido de traje con corbata. Las mujeres, ayudantes de **Fantomas**, visten de una manera provocativa y a la moda. Las hay de todos colores y sabores. En estas mujeres están representadas casi todas las razas humanas. Es de subrayar que todas estas mujeres en apariencia están enamoradas del personaje y lo admiran. Sus nombres son similares a los signos del zodiaco. Los adversarios son por lo general ruines, carentes de humanidad y del mínimo sentido de justicia. Sobresale mucho la maldad de los hombres ricos.

7.- **El actor.** El personaje principal es Fantomas; individuo atlético que siempre aparece con máscara. Se muestra como un tipo romántico que tiene constantes aventuras amorosas con las estrellas de moda. Es un tipo educado y de vasta cultura. Lector insaciable, admirador y coleccionista de obras de arte e históricas. Frecuentemente usa disfraces para poder ingresar a los círculos aristocráticos y para realizar sus fines. Vive en las afueras de París en un refugio que se encuentra bajo tierra y en el cual para ingresar tiene que recitar un verso o mencionar una frase célebre. Odia las injusticias y es un individuo con amplios recursos económicos y con gran inteligencia.

8.- **La autoridad.** Las fuentes en las que se basaron para hacer esta historieta fue una novela de un francés escrita por los años treinta y que se adaptó a la actualidad

(años setentas, ochentas y noventas). Otra fuente son las obras modernas de literatura y las citas de hombres importantes así como los versos de poetas. Son frecuentes las citas y referencias a elementos históricos, aunque en este número solo hay una cita de ese tipo.

9.- **La procedencia.** Esta revista tiene su origen en una de las compañías más grandes de Latinoamérica, la Editorial Novaro, hoy desaparecida. Dentro de toda la gama de *comics* con la cual esta compañía trabajaba, parece que éste era el único de procedencia no norteamericana y que había durado un tiempo largo. Aún es publicado por otra editorial (1993). Ignoramos si los derechos estén dados a un mexicano o sean de un francés.

10.- **El grupo receptor.** Son personas adultas de clase media con conocimientos generales de cultura.

11.- **Correspondencia.**- Este cuento tiene elementos que lo anclan a la realidad porque parte de situaciones reales pero el modo como las resuelve, con la ayuda de un profesor, con un laboratorio más adelantado que el de las potencias mundiales, la red de espías con una organización como la CIA, hacen que esto tenga visos fuera de lo real. Por otro lado nombra personas reales así como lugares. Podría en suma decirse que sacando los elementos tecnológicos (muy adelantados a la época que cita el cuento) y el apoyo de una organización como se describe podría corresponder a una realidad en un 60 por ciento.

Bibliografía

- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1977) *Para Leer al pato Donald*. México: Siglo XXI.
Toussaint, F. (2008) *Crítica de la información de masas*. México: Trillas.
Van Dijk, T. (2003) "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad", en: Woodak R., Y Meyer M., *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Periódicos

- Agencia el Universal (2011) Denigran imagen de mexicano en animación francesa, *El Universal*, 19 de abril 2011, p. 4^a

TUTORÍAS ACADÉMICAS EN COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Ing. Víctor García, Prof. Esteban Nícoli, Prof. Mariana Urús

Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional General Pacheco

integracionelec1@gmail.com

integracionelec1@gmail.com

marianaaurus@gmail.com

La alfabetización académica legitima la enseñanza y la práctica de los procesos de lectura y escritura inherentes a cada cátedra universitaria en su seno, pues cada disciplina aborda prácticas del lenguaje específicas que deben ser compartidas por alumnos y profesores. En este marco, la UTN Facultad Regional General Pacheco ha implementado un Programa de Tutorías en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE) que se desarrolla dentro de las cátedras de las materias integradoras de 1º año y cuyo objetivo general es acompañar a los estudiantes en la mejora de sus competencias comunicativas para que puedan desenvolverse adecuadamente como usuarios de la lengua dentro del ámbito universitario y laboral. Una de esas cátedras es Integración Eléctrica I, que corresponde a la carrera Ingeniería Eléctrica.

Para llevar adelante el programa, una Profesora de Lengua coordina su acción en dos direcciones simultáneamente. Por un lado, con el Jefe de Trabajos Prácticos de dicha materia, constituyendo una pareja pedagógica. Y, por otro, con los alumnos a través de intervenciones grupales.

Desde que se implementó el programa, los profesores de la cátedra manifestaron a la tutora la inquietud ante la brecha que existía entre las actividades que les sugerían a los alumnos, lo que ellos esperaban que realizaran –en función del contenido abordado- y aquello que los estudiantes efectivamente hacían. A partir de esta situación surgió la posibilidad de realizar una intervención didáctica planificada que consistió en revisar las consignas de los trabajos propuestos y la coherencia de las mismas en relación con la actividad que se planteaba en clase. Asimismo, apareció la necesidad de que tanto alumnos como docentes unificaran criterios, manejaran un vocabulario común para cada consigna y supieran qué competencias se ponían en juego en el momento de resolver cada actividad.

En el presente trabajo se describirá dicha experiencia, los cambios que se produjeron en la labor de la cátedra y en las producciones escritas de los alumnos.

Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura.

Desde el año 1999, se introdujo una reformulación importante en el Seminario de Ingreso a las carreras de grado de UTN FRGP que consistió, entre otras modificaciones, en destinar el espacio curricular “Fundamentos para la Actividad

Universitaria” a la profundización del dominio de las competencias lingüísticas, como respuesta al bajo desarrollo evidenciado por los egresados del nivel medio en relación con las aptitudes básicas requeridas para el desempeño en la Universidad, en este aspecto.

A partir de 2007, la UTN FRGP implementó un Programa de Tutoría en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE) que se desarrolla en el marco de las materias integradoras de primer año y continúa la tarea que se realiza en el Seminario de Ingreso.

La Dra. Liliana Laco y la Lic. Lorena Guiggiani describen dicha labor en *Programa Institucional de Tutorías. Un modelo Integral*. Allí explican que para llevar adelante el programa se constituyó una pareja interdisciplinaria de trabajo que colabora con el docente responsable de la materia. Esa pareja pedagógica está integrada por:

- El auxiliar seleccionado por el docente a cargo que generalmente posee el título de la carrera en la que se desempeña (Ingeniero Civil, Mecánico, etc.)
- Un docente del área de Lengua.

La Profesora de Lengua coordina su acción en dos direcciones simultáneamente. Por un lado, con el Jefe de Trabajos Prácticos de dicha materia. Y, por otro, con los alumnos a través de intervenciones grupales.

De acuerdo con el tipo de actividad propuesta por la cátedra, y utilizando los insumos textuales de la misma, la tutora desarrolla y ejercita estrategias que resulten productivas en pro de los objetivos planteados. El estudiante como usuario novicio de modalidades académicas de la lengua escrita requiere de un apoyo y una retroalimentación decididas de los tutores como conocedores de la comunicación escrita en su disciplina, capaces de apoyar el desarrollo de las habilidades que corresponden a su manejo.

Como se dijo, asumir este estilo de intervención significa comprometer y acercar el apoyo a los alumnos y a los docentes, a fin de que, en un tiempo razonable, estos últimos puedan asumir la tarea como un enfoque y una metodología habitual de trabajo.

El objetivo principal de la TUTACOMPLE es el trabajo para mejorar las competencias discursivas de los alumnos. De ahí que su tarea se encuentre apoyada en tres convicciones. La primera es la seguridad de que la ausencia de estas competencias lingüísticas, principalmente las relativas a la comprensión lectora, por su valor instrumental, genera un efecto en cadena impidiendo el desarrollo de otras imprescindibles para la actividad universitaria. La segunda es que el aprendizaje de la lectura y escritura conlleva habilidades que se van desarrollando a través del tiempo por lo que es necesario continuar su enseñanza en todos los ciclos del sistema educativo. Y, finalmente, la puesta en juego del concepto de “alfabetización académica” que prevé, tal como señala Paula Carlino (2005):

(...) integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de 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 deben conocer.

Integración Eléctrica I

La cátedra Integración Eléctrica I corresponde a la carrera Ingeniería Eléctrica. Es una materia anual que se dicta durante el primer año.

Se trata de una *materia integradora*. Esta denominación constituye un elemento distintivo de los diseños curriculares vigentes en la UTN, ya que su función consiste en vincular horizontal y verticalmente las otras asignaturas a través de contenidos y actividades que pongan al alumno en situaciones similares a las que la vida profesional le propondrá.

El Diseño Curricular de la UTN concibe el desarrollo tecnológico como respuesta a necesidades y problemas básicos sociales, no como una ciencia aplicada.

A partir de esta concepción, la esencia de la formación profesional se genera alrededor de las problemáticas que el futuro egresado deberá enfrentar. Es decir, en torno del “núcleo integrador de la carrera”.

Según el Diseño Curricular de la UTN: “El núcleo integrador es el espacio curricular donde se proponen actividades integradoras. Éstas se caracterizan por abordar el saber no como una suma de temas inconexos sino como el estudio científico de una situación cuyo estado se desea cambiar”.

En suma, este núcleo está formado por las materias que ponen en evidencia la problemática profesional y plantean la resolución de problemas específicos, más o menos genéricos, que caracterizan y dan identidad a la especialidad.

Integración Eléctrica I resulta, entonces, la primera aproximación a la problemática profesional eléctrica que excede lo específicamente técnico y tiene, entre otros, alcances políticos, sociales, económicos, ambientales, legales y culturales.

Entre otros, algunos de los objetivos que la cátedra plantea son:

- Reconocer los recursos de comunicación como herramientas indispensables del ejercicio profesional.
- Incorporar el uso de vocabulario específico de la ingeniería, en general, y de la especialidad, en particular.
- Asumir la necesidad del dominio diversificado y fluido del lenguaje escrito y oral.
- Adquirir hábitos de lectura comprensiva.

La propuesta de trabajo áulico consiste en presentarles a los alumnos cuatro problemáticas, distribuidas en diferentes momentos del ciclo lectivo. Las mismas

son: Ingeniería de Proyectos, Generación de la Energía Eléctrica, Transmisión de la Energía Eléctrica y Distribución de la Energía Eléctrica.

Los alumnos forman grupos de trabajo de no más de cinco integrantes, cada uno busca información, investiga y analiza cada problemática. Como resultado de esa labor deben, por un lado, entregar un informe académico y, por otro, exponer oralmente ante sus compañeros y profesores toda la tarea realizada.

En el momento de la clase, los alumnos plantean sus dudas e inquietudes a los profesores, ya que a medida que avanzan en la investigación surgen problemas de distinta índole que deben resolver: cuestiones acerca de los conocimientos técnicos; la pertinencia de la/s solución/es adoptadas para la problemática presentada; la elaboración del informe; la presentación oral del trabajo, etc.

TUTACOMPLE e Integración Eléctrica I.

En la práctica, la Tutora en Competencias de Lectura y Escritura acompaña a los docentes de las materias integradoras, durante el desarrollo de las clases. Sus participaciones intentan distraer mínimamente la actividad de la materia, desarrollando su tarea al inicio de la clase. A partir de las necesidades de la cátedra, surgieron distintas instancias de intervención que se llevan a cabo en diferentes momentos de la tarea áulica diaria. En algunas oportunidades, la tutora aclara dudas o realiza explicaciones para todos los alumnos; en otras, realiza sugerencias a cada grupo de trabajo y también hay un espacio para el contacto con los tutorandos en forma individual.

Desde que se implementó el programa, los profesores de la cátedra le plantearon a la tutora la imposibilidad que tenían para identificar a aquellos alumnos que tenían más dificultades para expresarse por escrito, ya que al entregar trabajos grupales no tenían la oportunidad de observar la escritura de cada alumno en particular.

A partir de esta situación se decidió -de manera conjunta- tomar un parcial una vez concluida la investigación y antes de la exposición oral del trabajo. De esa manera, la tutora y el Jefe de Trabajos Prácticos pudieron conocer la expresión escrita de cada alumno y comenzaron a realizar correcciones en forma conjunta: la tutora centrada en aspectos textuales y lingüísticos y el JTP, en aspectos técnicos.

Todas las semanas ambos compartían los resultados de las observaciones y correcciones de dichos parciales. En esas reuniones se visualizó explícitamente la brecha que existía entre las actividades que les sugerían a los alumnos, lo que ellos esperaban que realizaran -en función del contenido abordado- y aquello que los estudiantes efectivamente hacían. A partir de esta situación surgió la posibilidad de realizar una intervención didáctica planificada que consistió en revisar las consignas de los parciales propuestos y la coherencia de las mismas en relación con la actividad que se planteaba en clase. Asimismo, apareció la necesidad de que tanto alumnos como docentes unificaran criterios, manejaran un vocabulario común para cada consigna y supieran qué competencias se ponían en juego en el momento de resolver cada actividad.

Al respecto, se considera que la consigna constituye “un puente”, una mediación, que se plantea a través del discurso instructivo, entre el docente y el alumno, y cuyo objetivo es posibilitarle a este último apropiarse del conocimiento. No obstante, Norma Desinano (2009) realiza sobre esta cuestión un análisis superador en *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Ella sostiene que la consigna cobrará sentido para el alumno siempre y cuando éste ya haya accedido al discurso de referencia del que forma parte esa consigna. Desinano considera que la consigna que el docente elige es arbitraria ya que “surge de la visión particular del profesor derivada de su propio funcionamiento discursivo” y, justamente por ello, siempre habrá grietas entre lo que el docente espera y la manera en que el alumno escribe o resuelve la tarea planteada.

De ahí que, según la autora, la consigna posibilitará la apropiación de conocimiento siempre que el alumno la reconozca como “texto posible en relación con su funcionamiento discursivo” y acepte el discurso científico disciplinar, ya que éste le permitirá “ser sujeto en ese discurso, entrar a formar parte de ese mundo simbólico”.

En suma, no es la consigna la que orienta la escritura del alumno, sino que “el discurso científico del que forma parte esa consigna permitirá la escritura”.

A partir de este marco se estableció un orden de prioridades: en primer lugar, la tutora y los profesores acordaban qué expectativas tenían para cada parcial. Es decir, qué necesitaban ver reflejado en el trabajo escrito para considerar que los alumnos habían aprendido determinados contenidos. Luego se precisaba qué consigna planteaba de forma más adecuada lo que ellos requerían. De esa manera se aunaron criterios con respecto al significado de: explicar, desarrollar, sintetizar, definir, enumerar, ejemplificar, describir; qué tramas textuales había que utilizar en cada caso; qué conocimiento el alumno tenía que dominar y qué competencias lingüísticas y del área específica se ponían en juego para poder resolver la consigna de manera óptima.

A partir de aquí, el JTP elaboraba una serie de consignas posibles y luego se elegía la más apropiada.

Al mismo tiempo, la tutora trabajaba con los alumnos sobre el significado de estas consignas (nunca se presentaban más de tres). Estas intervenciones consistían en explicarles cómo debían resolver dichas consignas desde el punto de vista lingüístico. Se recordaban las tramas textuales más adecuadas (descriptiva, explicativa-expositiva), el uso de vocabulario y puntuación, la estructura textual de cada consigna, los conectores apropiados, etc. Habitualmente estas mediaciones se realizaban la clase anterior a la elaboración del parcial, justamente para que el alumno manejara el tipo de producción textual que se le iba a requerir y tuviera el tiempo suficiente para escribir borradores y pensar cómo presentar los contenidos aprendidos en función de esas consignas. Esta última actividad se planteaba como una sugerencia para realizar extra clase y se les daba la posibilidad de consultar vía mail con la tutora.

Además la tutora les entregaba a los alumnos una ficha de orientación, que les permitiría recordar lo abordado en clase.

Cuando se tomó el primer parcial -5 de mayo de 2010- se pidió la siguiente actividad:

- Explique la secuencia de actividades básicas necesarias para resolver una situación problemática en ingeniería.

En el momento de la corrección de dichos trabajos, nuevamente, se observa que los alumnos no elaboran textos explicativos; sino que reproducen y sintetizan las palabras del autor investigado y enumeran los pasos que debe seguir un ingeniero para aplicar una metodología de trabajo. En la imagen que se puede observar, Federico –alumno que cursó la materia durante 2010- construye la respuesta nombrando cada uno de los pasos que conforman la secuencia que se les pide y los describe transcribiendo las palabras del autor estudiado. Sin embargo, hay que destacar que algunos alumnos utilizaron conectores de orden para indicar cómo avanza el trabajo del ingeniero (en primer lugar, en segundo lugar, etc.); pero no usaron conectores lógicos para unir las ideas.

Es decir, los alumnos -en general- y el de este ejemplo -en particular- no reflejan en sus textos la reelaboración de la información, después de una lectura y un análisis realizado por ellos.

Una vez realizados los parciales y corregidos por el JTP y la tutora, ambos comparaban y compartían las indicaciones que hacían en cada caso. Finalmente, los profesores definían una calificación numérica para cada alumno privilegiando a aquellos que demostraban haber adquirido un dominio de los contenidos planteados.

En dichas reuniones la tutora y el JTP analizaban los textos elaborados por los alumnos desde múltiples perspectivas: coherencia textual, estructura textual, progresión y reelaboración de la información, uso de vocabulario específico, aspectos gramaticales, normativa, apropiación de los contenidos de la cátedra integrando los de otras áreas de conocimiento, nivel de resolución del problema planteado por la cátedra, etc. A partir de aquí se aunaron criterios para la corrección y se privilegiaron algunos aspectos sobre otros, otorgándole mayor importancia a la coherencia textual y a la reelaboración de la información que reflejara el uso de vocabulario específico y la integración de conceptos acorde al primer año que cursan los alumnos.

Al mismo tiempo, surgió la importancia que tiene la figura de receptor de estos textos, ya que como los alumnos saben que el JTP conoce el contenido que están “explicando”, muchas ideas las daban por “sobre entendidas”. Sin embargo, el JTP no siempre tenía la certeza de que eso que los alumnos “sobre entendían” estuviese entendido. Por otro lado, la tutora lee desde el desconocimiento del contenido específico y eso permite que el JTP visualice los “baches” de los textos.

En esta imagen se puede observar que en las primeras correcciones el JTP centraba su mirada en el contenido disciplinar que el alumno reproducía; corregía tildes, faltas de ortografía y puntuación. Sin embargo, más adelante, el JTP comienza a detenerse en cuestiones inherentes a la coherencia textual; identifica el formato textual explicativo; si hubo reelaboración de la información o, por el contrario, reproducción de la misma; además de evaluar la pertinencia de la respuesta en

función del contenido planteado por la cátedra y también aspectos de normativa (faltas de ortografía, tildes, puntuación).

En suma, el JTP fue deslizándose y centrando su mirada en los aspectos de coherencia textual por sobre los niveles textuales más superficiales.

Por otra parte, cabe destacar que en esta cátedra existe la posibilidad de conocer las competencias orales de los tutorandos, debido a que durante el año tienen que exponer los contenidos que aprenden, a partir de la resolución de una problemática. Esto daba la oportunidad de visualizar cómo las dificultades y/o facilidades que aparecían en la escritura tenían su correlato en la oralidad. Y a partir de ahí se reflexionaba con cada alumno sobre sus dificultades y aciertos y se les sugerían estrategias para seguir adelante: releer los textos, elaborar anticipadamente, revisar cuestiones gramaticales, uso de conectores, de puntuación, practicar las clases orales previa presentación ante la cátedra, etc.

A menudo, los alumnos manifestaban ser conscientes de sus dificultades; explicaban el origen de las mismas –nerviosismo, poco manejo del tema, falta de estudio, imposibilidad para recordar el vocabulario adecuado, falta de “entrenamiento” en dar clases orales, etc.-

La tarea con las consignas no finalizaba con la calificación que los profesores le otorgaban a cada alumno. Por el contrario, la tutora seleccionaba distintos textos escritos y se los presentaba a la totalidad del grupo para reflexionar juntos con respecto a los aciertos y a los errores que aún había que pulir. Rápidamente los alumnos identificaban todo tipo de errores: faltas de ortografía, puntuación, ideas confusas, utilización inadecuada de conectores, falta de progresión temática, estructura textual incompleta. Y junto con la tutora se reescribía el texto en el pizarrón con los aportes de todo el grupo. Muchas veces surgían entre los alumnos pequeñas discusiones con respecto a la especificidad del vocabulario utilizado; discernían entre las ideas principales y las secundarias para seleccionar cuáles mencionar y cuáles no; discutían la manera de encadenar las ideas para que “naturalmente” aparecieran los procesos de la investigación que habían realizado y la respuesta a la problemática inicial.

Durante estas instancias, la tutora tenía la oportunidad de analizar con el grupo la manera en que esos textos respondían a la consigna solicitada. Así como el JTP, los alumnos fueron discerniendo entre niveles textuales “superficiales” y “profundos” y decidieron privilegiar, en una primera instancia, aquellos aspectos ligados a la coherencia textual y a la reelaboración de la información que reflejara el uso de vocabulario específico y la integración de conceptos acorde al primer año que estaban cursando, pues observaron que éstos hacían a la esencia del texto.

A partir de este momento, el JTP y la tutora consideraron importante hacerles explícito a los alumnos el tipo de consignas que se les presentaría en los siguientes parciales y se les informó que el manejo de la competencia lingüística escrita sería una condición ineludible para aprobar dichos parciales.

Esta decisión de la cátedra de equiparar la escritura al manejo del contenido específico motivó muchísimo a los alumnos y en su accionar posterior se reflejó el

interés que tenían por cumplir con las pautas planteadas. Por ejemplo, enviaban borradores de textos para que fueran corregidos vía mail por la tutora.

En el segundo parcial, se les solicitó la siguiente consigna:

- Partiendo de las dos o tres soluciones más viables, de todas las posibles planteadas al inicio del proyecto de Generación de Energía Eléctrica, explique cómo el grupo definió que “la mejor” es la solución propuesta para la problemática planteada.

En la corrección conjunta de estos textos se observa que el 80% de los alumnos usa los conectores adecuados e introduce el tema. Sin embargo, no todos concluyen la explicación.

En la imagen observamos la producción del mismo alumno – Federico- un mes y medio después del primer parcial: 23 de junio. Aquí se puede apreciar un texto de una extensión mayor que el elaborado en la primera instancia. En el mismo se cumple con la estructura de una explicación y el tema que se aborda es pertinente a lo que se solicita en la consigna.

Además, el texto está dividido en cinco párrafos y cada uno de ellos es introducido por un conector (El siguiente texto, de acuerdo a, en primer lugar, en segundo lugar, además, por último, como conclusión). También utiliza conectores lógicos, por ejemplo, en el párrafo final cuando justifica la elección realizada. Es importante aclarar que Federico argumenta a través de la negación. Él dice: “... el tipo de central más viable de acuerdo a las necesidades de la región es la generación térmica, ya que las centrales hidráulicas y nucleares no cumplirían con las pautas para la instalación en el Noroeste Argentino”. La concordancia es adecuada, al igual que el uso de tildes y demás normas ortográficas.

De ahí que, las producciones finales fueran “de mejor calidad” con respecto a los textos que se elaboraban al inicio del ciclo lectivo.

En numerosas experiencias se ha comprobado que el factor motivacional ejerce una notable influencia sobre la labor de los alumnos. Y aquí se pudo comprobar una vez más, tal como se dijo más arriba.

Conclusión.

Para finalizar hemos querido compartir esta experiencia que nos ha permitido cumplir algunos de los objetivos que la TUTACOMPLE se ha planteado desde el inicio de su actividad en el interior de la cátedra Integración Eléctrica I.

Por un lado, se ha logrado que docentes y alumnos manejaran un léxico común, en cuanto al significado de algunas consignas, especialmente, la explicación; y que dicho léxico comenzara a formar parte del discurso disciplinar de la cátedra. Esto ha posibilitado que, en el transcurso del anterior ciclo lectivo -2010-, los tutorandos elaboraran textos coherentes y cohesivos, cada vez más pertinentes con la consigna que se les requería.

Por otro lado, el JTP va ampliando su mirada textual y en sus correcciones se reflejan las herramientas lingüísticas de las que ya se ha apropiado.

Bibliografía.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Laco, L; Guiggiani, L. (2008). *Programa Institucional de Tutorías. Un modelo integral*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional General Pacheco.

TUTORÍAS. ACOMPAÑAR Y CONTENER PARA LEER Y ESCRIBIR

Cynthia Diaz, Felisa Stangatti y Claudia Festa
Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
cile@perio.unlp.edu.ar

Introducción

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación; es una acción complementaria de la docencia, cuya importancia radica en orientar a los estudiantes, a través de una atención personalizada, conociendo sus problemas, sus necesidades académicas y sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

En la actualidad, la tutoría es utilizada en instituciones de diferentes niveles que integran el sistema educativo con distintas modalidades. Su implementación ha cobrado un auge mayor por los beneficios en relación al descenso de los índices de deserción, y la prevención y atención del retraso, así como el fortalecimiento de la preparación académica y el desarrollo personal de los estudiantes.

En el ámbito de las Universidades Nacionales diversas Unidades Académicas de la Argentina han desarrollado programas de Tutorías u Orientación al alumno con el propósito de brindar apoyos al aprendizaje y al recorrido académico en general.

En este contexto, se pueden citar los casos de la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de La Matanza, la Universidad Nacional de La Pampa, la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Tecnológica Nacional en sus diferentes regionales y el recientemente Proyecto de Tutorías lanzado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este sentido, la Universidad Nacional de La Plata cuenta desde el año 2008 con un Programa de Apoyo y orientación para la permanencia de alumnos inscriptos en la UNLP cuyo objetivo general apunta a promover estrategias de formación que favorezcan la permanencia de los inscriptos en nuestra Universidad minimizando de esta manera el desgranamiento y la deserción en los primeros años de los estudios de grado.

Es por ello que incluye en este Programa tanto a los alumnos que se hayan inscripto en alguna carrera de la UNLP que no se encuentren cursando actividades del primer año como a aquéllos que se encuentren cursando y quieran reforzar sus competencias académicas o presenten dificultades en su desempeño académico.

Continuando esta línea de trabajo, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social propone desde su primer año, la implementación de espacios de retención y acompañamiento para los alumnos ingresantes. Es por eso que ha implementado

espacios tales como los Talleres de Prácticas del Lenguaje cuyos contenidos están orientados a atender las dificultades en la ortografía, la sintaxis y la comprensión de textos. Asimismo, y dada la detección de casos críticos vinculados a dificultades de aprendizaje, ha implementado un espacio de Tutorías para casos Particulares - en el marco del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) y los Talleres de Comprensión y Producción de Textos I y II de la FPYCS- articulado con psicopedagogos y psicólogos con el fin de elaborar estrategias conjuntas de atención, retención y permanencia.

Prácticas del Lenguaje

Los Talleres de Prácticas del Lenguaje se proponen como espacios para problematizar las nuevas formas de lectura y escritura, reflexionar sobre algunas de las dificultades más importantes del español en la producción del texto escrito y revisar las producciones de los alumnos en los diferentes niveles: normativo, textual y gramatical como así también repensar el lenguaje en su totalidad.

Se trata de talleres extracurriculares optativos y están destinados a todos los alumnos que cursan el Taller de Producción y Comprensión de Textos I, el de Textos II y Lingüística y Métodos de Análisis Lingüístico, materias correspondientes a los dos primeros años del diseño curricular y unidades ejecutoras de este proyecto que forma parte de las estrategias para generar espacios de retención y acompañamiento desarrolladas por la Secretaría Académica de la Facultad.

No son talleres únicamente de recuperación sino que entienden a la palabra escrita como una herramienta insoslayable en la formación profesional; por lo tanto, la reflexión y la ejercitación en el uso del lenguaje debe surgir como una necesidad a lo largo de toda la carrera.

Los alumnos, en cada encuentro, plantean sus dudas con respecto a la lectura y la escritura relacionadas con los trabajos que vienen realizando en las distintas cursadas, resuelven guías de trabajos y reflexionan sobre diversos aspectos del lenguaje. Por su parte, el equipo docente, a cargo de las clases, trabaja en forma tutorial atendiendo las demandas puntuales de los participantes.

Los talleres finalizan con un encuentro donde cada participante revisa y evalúa un texto escrito y elabora un informe sobre el mismo proceso desarrollado, en el que se realizan aportes y sugerencias para los futuros talleres.

La evaluación es en proceso. Los profesores a cargo de la propuesta confeccionan un informe final de cada alumno y lo comparten con los profesores a cargo de las materias curriculares. La información no es vinculante a la aprobación de la cursada, pero sí es un insumo valioso para los docentes de las cátedras involucradas.

La asistencia a los talleres no es obligatoria. Cada participante asiste en la medida de sus propias demandas específicas; sin embargo, hemos verificado una asistencia constante y permanente a lo largo de la propuesta que se acrecienta en las instancias de parcial de las cátedras intervinientes.

Los tres niveles de estos Talleres son:

- Revisión del Texto Escrito I

La escritura y la lectura como prácticas sociales.

La escritura como proceso de producción de textos: planificación, escritura, corrección y reescritura.

Dificultades más frecuentes en el español escrito. Problemas de normativa: puntuación, ortografía, correlaciones verbales, estilo directo, indirecto.

- Revisión del Texto Escrito II

La escritura y la lectura como prácticas sociales.

Dificultades más frecuentes en el español escrito.

Problemas textuales: adecuación, mecanismos de cohesión y coherencia.

- Gramática y Texto

La reflexión gramatical.

Vinculaciones entre la gramática y el texto.

Niveles de descripción gramatical. Categorías gramaticales.

Algunos problemas sintácticos: voz pasiva, pronominalización, tematización.

Los talleres son presenciales, tutoriales y optativos; los encuentros son semanales de dos horas de duración a lo largo de todas las franjas horarias y se replican en cada cuatrimestre.

Encuentros pedagógicos

Para aquellos casos vinculados a dificultades en el aprendizaje, se ha desarrollado un espacio de tutorías espaciales denominado **Encuentros Pedagógicos**, articulado con asesores psicopedagógicos y profesionales de la UNLP, con el fin de elaborar estrategias conjuntas de atención, retención y permanencia. En articulación con la Secretaría Académica de la FPyCS, el Centro de Investigación de Lectura y Escritura (CILE) cuenta, desde septiembre del año 2008, con un espacio pedagógico y de fortalecimiento de las capacidades de la producción y la comprensión, desarrollado por la Profesora Paula Di Matteo.

Los encuentros pedagógicos son asesorados por profesionales ligados a la psicopedagogía y a la carrera de Filosofía y Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se desarrollaron reuniones personalizadas y semanales, con estudiantes que presentaron reiteradas dificultades en alcanzar los requisitos de aprobación de materias del área de comprensión y expresión y que fueran derivados por sus docentes del Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II tras la realización

de un diagnóstico evaluativo sobre los problemas de resolución de consignas presentes en los trabajos prácticos pedidos y entregados. El objetivo es indagar cuáles son las dificultades de producción en cada caso, conocer los motivos y promover en el estudiante la auto-reflexión y la toma de conciencia sobre los mismos, aunque en ciertos casos, esto último no se dé.

El espacio se presenta como un apoyo al docente de la cursada porque aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, inevitablemente, requieren de la ayuda del profesor con más frecuencia, y al mismo tiempo, éste necesita de un seguimiento más cercano, para poder auspiciar una relación enseñanza-aprendizaje de ida y vuelta.

Las actividades se esquematizaron en tres etapas, y en cada una de ellas, los docentes coordinadores se propusieron indagar en los intereses de cada estudiante tanto profesionales como personales; trabajar con la oralidad para luego ejercitar la sistematización por escrito de un tema elegido al azar y trabajar con la escritura, promoviendo la descripción de objetos y espacios físicos cerrados, para indagar en el ordenamiento discursivo del texto.

La continuidad o no de los estudiantes en la cursada no fue ni será definida por los docentes coordinadores de los encuentros pedagógicos puesto que esa tarea es responsabilidad del docente que sugiere la participación del alumno en el espacio. Es por ello que, en el marco de este proyecto, evaluar consiste en incentivar la creatividad y la reflexión sobre la propia producción, haciendo que el estudiante sea capaz de diagnosticar sus dificultades y transformarlas.

Bibliografía

AA.VV. (2008). *Estrategias de Ingreso 2009*. Elaboradas por la Secretaría Académica de la FPyCS. UNLP. Aprobadas por el HCD. Resolución 158/2008.

AA.VV. (2009) *Estrategias de Ingreso 2010*. Elaboradas por la Secretaría Académica de la FPyCS. UNLP. Aprobadas por el HCD. Resolución 127/2009.

Belinche, M.; Díaz, C. (2009) *Propuesta pedagógica. Taller de Comprensión y Producción de Textos II*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.

Müller, M. (2010). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.

UN DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA HIPERTEXTUAL

Beatriz Figueroa S., Mariana Aillon N., Omar Salazar Provoste

Universidad de Concepción, Chile.

bfiguero@udec.cl, maillon@udec.cl

osalazar@udec.cl

El proyecto de investigación Fondecyt nº 1080153 se desarrolla entre los años 2008 a 2010 y recoge la necesidad de:

“conocer y comprender de qué manera el uso del hipertexto influye en la calidad de la alfabetización académica en carreras de formación docente y, a partir de este conocimiento, construir, ejecutar y evaluar un diseño que optimice los procesos de comprensión y producción textual para este grupo de estudiantes”.

Etapas del proyecto

Etapas I: Diagnóstico

En la primera etapa del estudio, desarrollada en el año 2008, se trabajó en el diagnóstico de las prácticas de lectura y escritura relacionadas con el hipertexto, generadas desde el currículum de formación docente (objetivo específico 1). La muestra comprendió los primeros años de las carreras de Ed. Básica, Ed. Diferencial y Ed. Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción con un total de 159 estudiantes. Los datos se recogieron a través de: entrevistas a los estudiantes, focus group a los profesores y estudiantes, observación de clases y revisión de producciones escritas (informes de investigación).

El análisis de los datos se realizó a partir de la perspectiva cualitativa de la *teoría de la variación fenomenográfica*, que permitió describir los aspectos comunes de la interacción de los estudiantes y profesores con el hipertexto y, de esta forma, configurar la esencia del fenómeno en estudio. Asimismo, la *teoría de la variación* contribuyó a identificar aquellos aspectos variantes y diferentes de las prácticas, relacionados con los aprendizajes de calidad en el trabajo con soporte en la herramienta hipertextual, que se constituyeron en insumos básicos de la elaboración del diseño didáctico (Figueroa et al., 2009).

Resultados etapa I

La triangulación de los datos del diagnóstico estableció la necesidad de mejorar las prácticas de lectura y escritura relacionadas con el hipertexto en tanto: a) criterios de búsqueda y selección de fuentes confiables, b) estrategias para la construcción de significado, c) desarrollo de competencias de producción crítica y procesos metacognitivos. Algunos estudiantes de la muestra que logran aprendizajes

adquieren experiencia en el uso de internet y avanzan naturalmente en el descubrimiento de estrategias de lectura, pero no como consecuencia directa de la del currículum de formación docente (Figuerola et al., 2010).

Etapas II: Avances en el diseño didáctico

A partir del diagnóstico, el año 2009 correspondió al equipo de investigación elaborar el diseño didáctico (objetivo 2 del proyecto). El diseño se organizó desde: a) una dimensión teórica que especifica los principios básicos que sustentan la propuesta considerando las perspectivas pedagógicas del alfabetismo académico y su manejo tecnológico; y b) la propuesta práctica que comprende la planificación del diseño, sus actividades para el logro de los aprendizajes propuestos, así como el modelo de evaluación que permitió monitorear los logros de los estudiantes y del equipo de docentes involucrado.

Las características del diseño elaborado son:

1. Considera las competencias de alfabetismo hipertextual como una necesidad transversal del currículum de formación de profesores.
2. Organiza el aprendizaje de un contenido curricular con el apoyo del alfabetismo académico hipertextual.
3. Se sitúa en una concepción epistemológica de la sociedad del conocimiento y la articula con una concepción de aprendizaje que construye una perspectiva teórica desde una acción situada.
4. Busca la auto- eco- organización de los actores en el aula respecto del alfabetismo académico hipertextual. Articula conceptos de transposición didáctica.
5. Enfatiza las actividades genéricas de cognición y metacognición que surgen de aprendizajes situados, extrapolables a nuevas circunstancias y las articula con el concepto de transferencia del conocimiento.
6. Organiza la transposición didáctica de prácticas que han evolucionado en forma espontánea en el desarrollo sociocultural de las carreras de formación del profesorado.
7. Define los logros del alfabetismo hipertextual en términos de competencias que comprenden los dominios de saber, saber hacer y valorar.
8. Considera un modelo de evaluación de los aprendizajes, así como un modelo de evaluación del diseño propiamente, triangulados por la teoría de la *variación fenomenográfica*.
9. El diseño es organizado, ejecutado y monitoreado por un equipo de especialistas de un contenido curricular específico, más especialistas en alfabetismo académico, grupo que conforma un círculo de investigación didáctica.
10. Trabaja de forma integrada con aprendizajes conjuntos del profesor y del estudiante.

11. El diseño surge del modelo asiático sueco *Learning study* que considera el ciclo de planificación- acción: observación, análisis, planificación, ejecución, monitoreo, evaluación final, inherentes a la práctica reflexiva (Figueroa et al., en prensa).

12. Busca impactar en las políticas de formación docente locales y nacionales.

Etapas III: Ejecución y validación del diseño didáctico

En el año 2010 se alcanzaron los objetivos específicos de la investigación, centrados en la puesta en ejecución y validación del diseño aplicado a tres grupos de un total de 98 estudiantes: Curso I conformado por 27 estudiantes de la carrera de Ed. Básica con mención Primer ciclo; Curso II conformado por 35 estudiantes de la carrera de Ed. Parvularia y; Curso III conformado por 36 estudiantes de Ed. Básica con mención en Lenguaje y Ciencias Sociales. No fue posible obtener una muestra de la carrera de Ed. Diferencial porque no hubo profesores interesados. Los docentes que participaron en la ejecución de las lecciones fueron un total de siete. Tres de ellos eran profesores de las asignaturas donde se realizó la intervención, y los cuatro restantes correspondían a los investigadores.

El diseño comprende ocho lecciones para producir una monografía con apoyo hipertextual. Cada una de éstas considera: la descripción de las competencias a lograr por parte de los estudiantes, las tareas a ejecutar por docentes y alumnos, los recursos o materiales que apoyan los aprendizajes teórico/prácticos, los indicadores de logro que nos permiten evaluar los procesos, y finalmente los productos esperados.

Durante la ejecución de cada lección se recogieron datos a través de observación no participante con registros o bitácoras, el foco de éstas consideró: a) interacción profesor/alumno, y b) interacción de los estudiantes con los materiales. Además, se realizaron entrevistas a los alumnos y *focus group* a los profesores, y se revisaron las monografías producidas con instrumentos especialmente elaborados para evaluar las competencias alcanzadas.

A continuación presentamos una muestra de las ocho lecciones con el análisis de la lección 4 considerada como uno de los hitos del diseño, en relación a la lectura académica con apoyo hipertextual.

Lección 4: Lectura Académica, síntesis de la lectura crítica

Indicadores de logros de la lección:

- *Presenta gráficamente su mapa de lectura.*

- *Explicita por escrito los criterios de búsqueda y selección de la información para la monografía, aplica en su comentario los conceptos de la lectura hipertextual: intertextualidad, hipertexto, lexías y motor de búsqueda, según han sido usados en la elaboración de su mapa.*

- *Emite por escrito un juicio crítico sobre la utilidad del mapa de lectura.*

Desarrollo del proceso: ajustes y/o correcciones

La actividad base de esta lección consistió en la presentación por parte de cada uno de los grupos de trabajo del mapa de lectura concluido, como síntesis de la etapa de lectura, con el fin de operacionalizar colectivamente los procesos de metacognición.

Las presentaciones se ajustan a una pauta donde se solicita exponer una síntesis del proceso de elaboración del mapa, señalando desde la pregunta de investigación las fuentes consultadas, las relaciones intertextuales establecidas entre las fuentes, las herramientas de búsqueda, además de un comentario crítico respecto de la utilidad de esta estrategia para el desarrollo de la lectura hipertextual crítica, destacando las dificultades surgidas, los mecanismos de solución creados por ellos frente a las mismas, y finalmente señalando los aprendizajes alcanzados.

A través de un proceso de heteroevaluación, los estudiantes, con el referente de la pauta de elaboración de la síntesis, evalúan el trabajo del grupo presentador. Se da espacio para preguntas y comentarios frente a cada exposición.

Validación de la lección

En general, esta lección permitió que los estudiantes visualizaran panorámicamente y críticamente el trabajo realizado, evaluaran a sus pares y se autoevaluaran. Las presentaciones y sus posteriores comentarios dieron cuenta de los aprendizajes alcanzados. Los comentarios de los estudiantes evidencian la toma de conciencia de que las tareas de lectura académica hipertextual implican la necesidad de realizar un trabajo sistemático y organizado, si se espera alcanzar los niveles de lectura crítica.

Hasta esta etapa, los estudiantes consideran el mapa de lectura como una herramienta que sintetiza el proceso de lectura hipertextual, pero no visualizan aún su importancia en el proceso de escritura de la monografía.

En los tres cursos, los estudiantes lograron el producto esperado como síntesis de esta etapa, aunque con algunas diferencias.

En el curso I, la mayor parte de los mapas contienen un mínimo de cinco fuentes y, por lo menos, una relación intertextual entre las ideas seleccionadas. Solo un grupo presenta una búsqueda linkográfica insuficiente.

El curso II presenta una mayor heterogeneidad en los resultados alcanzados. En este curso, organizado en seis grupos de trabajo, tres de ellos logran los niveles esperados de manera autónoma; los tres restantes, precisamente los que han requerido mayor apoyo en la etapa de retroalimentación, alcanzan niveles de desarrollo inferiores. Incluso en esta etapa se sugiere cambios y correcciones en su mapa de lectura.

En el curso III, la mayoría de los grupos presentó sus mapas de lectura, señalando las ideas centrales obtenidas de cada fuente y las relaciones de intertextualidad entre ellas. Sólo dos grupos presentan un desarrollo de menor nivel, deben recoger correcciones y nuevas sugerencias que en esta instancia surgen de sus pares.

Ejemplos de comentarios obtenidos de los registros de observación

Diciembre 15- 2010/curso III

Luego de la presentación de su mapa, un estudiante respecto del proceso de búsqueda linkográfica señala: *"No fue un trabajo fácil. No estamos acostumbrados a leer y buscar información de esta manera"*. Otro integrante del grupo 5 complementa: *"Ajustarnos a los requerimientos, no lo habíamos hecho antes en otras asignaturas"*.

Una estudiante manifiesta respecto del proceso de búsqueda y selección de información en internet, realizado con la guía y retroalimentación proporcionada en las primeras lecciones: *"es un poco largo y más complejo buscar la información de esta manera, pero al final se aprende más."*

Antes de terminar la clase, un estudiante solicita la palabra y expresa *"Al final nos dimos cuenta de que muchas de las cosas que hacíamos para preparar informes y trabajos, ahora sabemos que no estaban correctas. Es la primera vez que reparamos en estos errores. No sabíamos"*.

Resultados de la investigación

1. Síntesis inicial entregada por el profesor de la asignatura:

Uno de los problemas detectados en el diagnóstico de la investigación planteaba que la búsqueda linkográfica exponía a los estudiantes a la búsqueda frente a un cúmulo de información, sin mayores antecedentes, con escasos referentes y no contaban con criterios de selección que les permitieran delimitar la búsqueda. Esta dificultad fue considerada en el diseño, se cautela que al comienzo del trabajo de investigación, los estudiantes cuenten con una síntesis inicial entregada por escrito por el profesor. Ésta acota un área de investigación en la asignatura, señalando especialistas, autores y principales avances.

La síntesis fue usada al comienzo del trabajo, y constituyó un referente constante durante la búsqueda de información y luego, también, al final de la monografía, como marco que permitió evaluar los avances.

La percepción recogida de los estudiantes plantea que este marco fue de utilidad en el trabajo y que efectivamente cumplió con los fines para los cuales fue concebida.

2. Selección por parte de los estudiantes del tema de la monografía:

Entregada la síntesis del profesor, los estudiantes, inician la primera búsqueda linkográfica para desde ésta delimitar el tema de la investigación. Esta tarea debía concluir con la formulación de la pregunta de investigación.

A juicio de los estudiantes, este primer trabajo se vio apoyado por la síntesis inicial, y constituyó el espacio en que el grupo se conoce y afianza. Se trataba de una producción colectiva, los equipos estaban conformados por hasta cuatro estudiantes que delimitan el tema. Esta definición inicial, les permitió un mayor conocimiento de las habilidades e intereses de cada integrante para ir conformando el equipo de trabajo.

3. Consideraciones de las normas de escritura académica.

Otro aspecto detectado en el diagnóstico señalaba la falta de rigurosidad en la escritura académica de los informes de investigación revisados. En este sentido, durante la experiencia, hubo un grado de dificultad para lograr que los estudiantes se sometieran a las normas de la estructura discursiva de la monografía, consideraran la extensión acordada, la forma de citar de acuerdo a las normas APA, registraran el uso de la información obtenida de los especialistas con reconocimiento de la autoría, entre otros referentes formales.

En las percepciones de la mayoría de los estudiantes se reconoce que el someterse a las normas de escritura académica, no fue un proceso fácil, porque estaban acostumbrados a escribir sin restricciones, sin someterse a normas ni correcciones.

Gradualmente, a lo largo de las lecciones del diseño, los estudiantes fueron apropiándose de la estructura discursiva del texto en que se trabajaba y aprendiendo a considerar las normas en cuestión.

4. Selección de información: Búsqueda bibliográfica y linkográfica.

Ejecutadas las lecciones que focalizaban la búsqueda y selección de la información, los estudiantes tomaron conciencia de la importancia de estos procesos y descubrieron el potencial de información de la red con las fortalezas y amenazas que éste conlleva. Es decir, aprehendieron a manejar los criterios para asegurar una búsqueda confiable. Entre los criterios que ellos destacan: actualidad, validez y confiabilidad de la información a la que se accede.

También, debieron organizar los resultados de su búsqueda; clasificar la información a medida que van accediendo a ella. Identificar los aspectos más específicos y aquellos más generales, para ir luego configurando la representación mental de la información que va gradualmente complementándose. Esta representación es una construcción colectiva que se vio enriquecida por las lecturas individuales consensuadas en el trabajo grupal.

La habilidad para manejar las herramientas tecnológicas con que se accede a la información como el uso de ciertos motores de búsqueda, la habilidad para descubrir las lexías que los llevaban a sitios ricos en información, es un aprendizaje que se declara también en desarrollo en esta etapa.

Destacamos un aspecto significativo que se descubre en esta dimensión del análisis, que tiene que ver con el carácter epistémico de las prácticas de lectura y escritura.

Al respecto, los estudiantes señalan que en la selección de la información, en una primera etapa de búsqueda, todo les parecía importante e interesante desde el grado de desconocimiento en que, en ese momento, se encontraban respecto del tema investigado. Expresan que luego van descubriendo y afinando criterios de selección en la medida que avanzan en el conocimiento. Desde esta perspectiva, reconocen la funcionalidad del trabajo monográfico para aumentar sus conocimientos de los contenidos de la asignatura en que éste se desarrolla.

También descubren que en el caso de la escritura, a partir de la escritura de citas, los primeros intentos de parafraseo y/o comentarios de las ideas de los especialistas, van aclarando y descubriendo nuevos sentidos del significado de los textos, no identificados en la etapa de lectura anterior.

5. El trabajo con las Tic's: las perspectivas individuales y colectivas de los estudiantes.

Una variable fundamental en la investigación y, por tanto, del diseño didáctico, tiene que ver con la dimensión hipertextual de las prácticas de lectura y escritura académica, en cuanto éstas se apoyan en la tecnología y construyen caminos cognitivos individuales y colectivos con importantes cambios que requieren ser descritos.

En este sentido, las percepciones de los estudiantes nos permiten visualizar tres aspectos que en la observación del fenómeno en estudio comparecen estrechamente vinculados: la mediación de las Tic's en la cognición individual, en la cognición social y cómo ambas se ven potenciadas por el apoyo tecnológico multimodal.

Podemos afirmar, a estas alturas del análisis, que la tecnología es una herramienta de mediación entre el lenguaje y el aprendizaje. Los estudiantes declaran que en las tareas del diseño, el trabajo en red les permitió mayor velocidad en los procesos, una conectividad más amplia y expedita, una mejora en los procesos de producción y el manejo de una cantidad de información más amplia. Destacan y describen los procesos de construcción dialógica del conocimiento que contiene momentos de elaboración personal, que luego enriquecen colectivamente. Ambos procesos, los de construcción personal y cognición social, se alternan indistintamente en diferentes momentos del trabajo.

Durante la etapa de evaluación metacognitiva, que el diseño contempla para cada lección, los estudiantes describen la toma de conciencia de estos procesos, reconocen y valoran la mediación de las herramientas en cuestión.

Otras herramientas tecnológicas destacadas son la presencia de los variados códigos que en el diseño apoyan las tareas de lectura y escritura, tales como la plataforma usada con sus herramientas e íconos, el color y configuración de las pantallas del soporte electrónico, es decir, la multimodalidad de códigos puestos al servicio de la tarea académica.

La elección de una herramienta tecnológica pertinente contribuye a la optimización del proceso de producción, como se observa en el curso I, a partir de

una intervención que implementa la propuesta del trabajo con Tics; la misma parte de una tesis de Magíster que aportó un esquema digital de escritura (EDE), el cual permitió a los estudiantes mejorar comparativamente la introducción de la monografía.

Otras herramientas usadas en los cursos, específicamente las vinculadas a la web 2.0, como el *google Docs*, *cliqueras* y correo electrónico, aportaron a la producción monográfica de los estudiantes, en modalidades sincrónica y asincrónica. Asimismo, se convirtieron en procedimientos eficientes que facilitaron la recogida de los datos de la investigación.

Por otra parte, la cognición socialmente distribuida se realiza de mejor manera en aquellos grupos de trabajo que comparten las tareas de lectura académica. En esta modalidad de trabajo, se construye el sentido global por medio de la integración de los distintos sentidos construidos individualmente. En otras palabras, la elaboración cognitiva se enriquece al ser distribuida grupalmente. Esto puede llevarse a cabo, indistintamente, de forma presencial, con todos los integrantes presentes en un mismo espacio físico, o de manera no presencial, a través de las conversaciones virtuales (Messenger) y el correo electrónico, también herramientas tecnológicas.

Referencias bibliográficas

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Figuerola, B.; Aillon, M.; Yáñez, M.; Ajagán, L. (2009) "Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 54-61.

Figuerola, B.; Aillon, M.; Yáñez, V.; Ajagán, L. (2010). "Aprendizajes de calidad en el trabajo con el hipertexto: alfabetismo académico en carreras de formación docente". *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. V. 1: 25. pp. 100- 121.

Figuerola, B.; Aillon, M.; Herrera, J.; Yáñez, V.; Palavecino, A. (2010). "El estudio de aprendizaje, un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico". *Revista Estudios Pedagógicos*. En prensa.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA ACADÉMICA INICIAL. EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SU RELACIÓN POSIBLE CON LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE SU DISCURSO

Andrea Bustos Ibarra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

andrea.bustos@ucv.cl

Introducción

Hoy es cada vez más frecuente la atención que actualmente se da en la formación universitaria a las habilidades centrales de comunicación y, primordialmente, de comprensión de lo que se lee. Esto es coherente, especialmente, si consideramos que la comprensión lectora se relaciona con la diversificación de saberes y la necesidad de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes (Stone Wiske, 1999), y tal como lo plantean Velásquez, Cornejo y Rocco (2008), la comprensión de grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI. Frente a las habilidades heterogéneas de entrada a la universidad y, por otra parte, la necesidad de ahondar en habilidades propias de un lector que aún sigue desarrollándose durante los estudios superiores (Carlino, 2005), es que lentamente la universidad ha volcado su mirada hacia posibles acciones para abordarlas¹⁸⁴.

Con estos antecedentes, podemos afirmar la importancia atribuida a la comprensión lectora en el proceso de educación superior, tanto así que se transforma en objeto de programas específicos. La cuestión aquí es el efecto de estos programas aún escasos, agregado a ello los igualmente escasos resultados. Por lo anterior, se asume que un estudio exploratorio como éste permitirá avanzar tanto en la evaluación de una asignatura, parte de la malla curricular renovada de

¹⁸⁴ Como ejemplos encontramos variadas intervenciones con programas o diagnósticos: Universidad de Los Lagos, la aplicación de pruebas de comprensión, entre otras, para primeros años (Quintana, M., Raccoursier, M., Sánchez, A., Sidler, H., Toirkens, R., 2007), por parte de la universidad de Chile, la prueba CODICE (Competencias discursivas en lectura y escritura, marzo de 2010 como un estudio de validez predictiva del instrumento), el programa de Comprensión y Producción de textos de la Universidad de Playa Ancha, 1999 a la fecha (Taller de Lenguaje y Razonamiento I y II aplicado a los primeros años. Huerta, C., Rivera, A.,) y actualmente el proceso CAI (Competencias Académicas iniciales), de nuestra casa de estudios, en el que se evaluó, para todos los primeros años, la comprensión lectora. Tanto de la Universidad de Playa Ancha como de la Universidad de Los Lagos, no se tienen datos respecto a los resultados de las intervenciones aplicadas posteriores a la evaluación.

la carrera de Educación Básica inserta en un proyecto de mejoramiento¹⁸⁵, como en el análisis de la dinámica de interacciones docentes que permitirían explicar los resultados.

Referencias teórico- conceptuales

Las condiciones de entrada de los estudiantes universitarios no alcanzan los estándares esperados. Velásquez, Cornejo y Rocco (2008), en un estudio aplicado a 372 estudiantes de primer año universitario de cuatro carreras del área de la salud y cuatro del área humanista, obtuvieron que el promedio de logro de la capacidad de comprensión de nivel inferencial fue debajo del 60%; del mismo modo, podemos referirnos a los bajos resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y cómo esto implica consecuencias asumiendo la correlación con rendimiento académico universitario (Manzi, Bravo, del Pino, *et al.*, 2008). Amén de lo anterior, todo programa de desarrollo de una capacidad de tan alto nivel como la comprensión requiere intervenir en el logro de procesos investigados profusamente desde el punto de vista psicolingüístico: comprensión superficial (o base de texto), comprensión profunda (o modelo de la situación) y la comprensión crítica o reflexiva (o control de la comprensión) (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998).

En la primera, la comprensión superficial, retenemos los significados de las palabras, lo que nos permite entender lo que se dice en el texto, tal y como se pone de relieve cuando resumimos los contenidos leídos, recordamos esos contenidos o los parafraseamos. Con la segunda, la comprensión profunda, podemos resolver problemas nuevos y lo que queda tras la lectura, no es tanto lo que se dice en el texto, como una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él. En otras palabras, en la comprensión superficial podemos pensar en lo que dice el texto; en la profunda lo que conseguimos, es pensar con el texto. Lo interesante es que puede haber disociaciones. Por ejemplo, es posible, y está muy bien documentado, que un lector pueda retener el significado de las palabras del texto, y por tanto resumirlas y /o parafrasearlas, y, sin embargo, no pueda operar con esas ideas para acometer un problema nuevo (Perrig y Kintsch, 1985). Más interesante aún: ciertas ayudas pueden promover una comprensión profunda; y otras pueden facilitar únicamente una comprensión superficial (McNamara y otros, 1996). Sin duda, algunos contextos culturales median o guían a los lectores a crear un tipo de representación en vez de otra. Y aquí tenemos ejemplos como las clases recitativas de hace algunas décadas, que nos hablan de contextos en los que se promueve una memoria literal que no requiere ni tan siquiera alcanzar una comprensión superficial; mientras que el mundo escolar de nuestros días suele estar más bien comprometido con guiar a los alumnos a que comprendan lo que dice el texto y, en menor medida, a la comprensión del mundo. Finalmente, hay contextos como los de carácter universitario que están comprometidos con usar los textos para operar (entender y modificar) el mundo.

¹⁸⁵ Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP2- 072). Ministerio de Educación, Chile.

Según lo anterior, los programas de desarrollo de la comprensión lectora han de buscar definir objetivos (*aprendizajes esperados*) que representen los distintos niveles representacionales y procesos mentales para llegar a ellos. Y avanzaremos un paso más: todo procedimiento que tenga en vista la construcción de competencias y significados, habrá de ser coherente con una interacción de maestro- aprendiz que transfiera esa competencia, en otras palabras, interacciones que permitan que el lector llegue a ser un lector competente como quien enseña.

La razón para estudiar lo que ocurre entre profesor y alumnos mientras desarrollan una actividad – sea ésta comprender un texto u otra- es la necesidad de describir las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos. De hecho, fenómenos como la lectura, la comprensión del lenguaje o la resolución de problemas han sido intensamente estudiados y se cuenta, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la enseñanza (Sánchez *et al.*, 2008). En cierta medida, el objetivo de este trabajo es entender el porqué de esa dificultad; un paso necesario para poder ayudar realmente a los profesores- en este caso universitarios - a crecer profesionalmente. Entender lo que hacen los profesores universitarios, en este caso, permite conmensurar la posible distancia entre sus prácticas y las que desearíamos dado el corpus de investigación, al mismo tiempo que incorporamos en nuestros análisis el reto que para ellos significa cambiar. Acumular un cuerpo de conocimientos sobre lo que hacen con sus alumnos es por ello indispensable.

Para conocer estas interacciones que mencionamos, quienes primero estudiaron el discurso en cuanto unidades de análisis de la docencia (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991) describieron un patrón sistemático que se repite una y otra vez y que tiene tres componentes o posiciones: Un profesor pregunta algo que el alumno debe conocer y ha de recordar, o sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción (I= Indagación). Un alumno, elegido por el propio profesor, contesta o lleva a cabo esa acción (R= Respuesta) y, finalmente, el mismo profesor evalúa lo sucedido (E=Evaluación). Es la denominada estructura tripartita Indagación/Respuesta/

Evaluación – también conocida como IRE. Por supuesto, ésta puede ser *una dimensión* a analizar puesto que una vez que sabemos **qué** se pregunta y **qué** se construye durante cada uno de los *ciclos*, podemos observar los significados compartidos que se han *elaborado* durante esa clase.

En otros estudios, el contenido elaborado durante la interacción estudiada no es lo que se releva, sino más bien **quién** realiza las acciones o es responsable de lo que se elabora en el aula, es decir, la estructura de participación prevaleciente (Nystrand *et al.*, 2003; Polman, 2004), siendo ésta otra dimensión de análisis que valora más claramente el grado de contribución en la tarea del profesor y del alumno, es decir los grados de autonomía de éste último. Una idea muy simple es que cuanto mayor sea la contribución del profesor en la elaboración de los contenidos, menor será la de los estudiantes. Esto quiere decir que necesitamos considerar atentamente las ayudas prestadas por los profesores, es decir el **cómo**. Nociones como *transferencia de control*, *apropiación* o *maestría* han sido utilizadas

para dar cuenta de esta dimensión. Coll *et al.* (1995), Polman (2004), Tabak y Baumgartner (2004), entre otros, han operado con esta dimensión de análisis. *Qué, quién y cómo* son dimensiones posibles de describir en la interacción de un profesor- alumno. Dimensiones que iluminan la comprensión de los procesos desarrollados y especialmente los potencialmente transferidos a los aprendices (Sánchez, García, Castellano, *et al.*, 2008). Para efectos de esta presentación, centraremos nuestros resultados del análisis en la dimensión **quién**, es decir, el grado de transferencia de control dado el nivel de participación de los alumnos y docentes y su relación posible con los avances cuantitativos.

Estudio

Nuestro diseño es mixto: cuasi experimental y cualitativo. Para el primero, los resultados esperados apuntan a demostrar que la asignatura es útil y por tanto el rendimiento de los alumnos será mayor y significativo en las medidas de comprensión lectora comparados con los grupos de control. Para el estudio cualitativo, esperamos poder caracterizar el tipo de interacciones, especialmente, respecto de la responsabilidad y participación de profesoras y estudiantes, utilizando el modelo de análisis de la práctica de Sánchez *et al.* (2008).

Participantes: El estudio contó con las profesoras a cargo de la asignatura en estudio Comprensión de textos¹⁸⁶ (N=2), los alumnos de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, cohorte 2010 (N= 83) y las alumnas de la Carrera de Educación Parvularia, cohorte 2010 (N= 28) como grupo control.

Instrumentos y procedimientos: Para el estudio de avance cuantitativo, se evaluó la variable Comprensión lectora. Para la cual fueron utilizados dos instrumentos: Prueba de Comprensión de Trufello y Pérez (2008), compuesta por 13 preguntas relativas a 6 distintas dimensiones¹⁸⁷ a través de ítems de respuesta cerrada (alternativa puntuación máxima de 13 puntos). El segundo instrumento fue una prueba de Comprensión lectora de desarrollo, elaborada por las profesoras de la cátedra como instrumento diagnóstico. A través de ella, se observaron dos variables: 1) Comprensión de representación de texto base (puntuación máxima de 18 puntos), 2) Comprensión de representación de modelo de la situación (puntuación máxima de 7 puntos).

Procedimiento para analizar la práctica en la asignatura: Para poder saber con claridad lo que se hace, necesitamos, en primer lugar, aislar los tipos de interacciones durante los episodios de clases¹⁸⁸, clasificándolas según actividades

¹⁸⁶ Comprensión de textos. LCL -125 Curso dictado por el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, PUCV para la carrera de Pedagogía en Educación Básica, 2010. El curso cuenta con Co- Docencia de dos profesoras de Lengua Castellana y Comunicación.

¹⁸⁷ No serán consideradas las dimensiones, solo se utilizará la puntuación total por no ser contradictoria con el marco referencial del instrumento.

¹⁸⁸ Para ello se empleó una variante muy simplificada del procedimiento de análisis que se ha utilizado en otros trabajos ya publicados (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999) y, especialmente (Sánchez *et al.*, 2008)

reconocibles que se caracterizan por un modo de desplegarse convencional y previsiblemente para todos los participantes (leer un texto o una explicación de contenido). Como segundo paso, se analizan los intercambios según ciclos de interacción como unidades elementales de análisis. Un ciclo recoge el conjunto de intercambios que son necesarios para alcanzar un acuerdo entre las partes que intervienen. Comienza con una petición (o una pregunta, orden, demanda) y concluye cuando los participantes, sea explícita o implícitamente, la dan por satisfecha. Un ciclo se materializa frecuentemente en la conocida estructura IRE, pero en muchas ocasiones este triple intercambio se ve ampliado por otros que tienen una función auxiliar¹⁸⁹. Finalmente, una vez identificado cada ciclo, es posible determinar qué tipo de estructura de participación lo caracteriza. Aquí distinguimos entre IRE, IRF y estructuras simétricas. En términos operativos, se considera que un ciclo es un IRE si: (a) se inicia con una pregunta de la profesora (I) que requiere un mero recitado o recuperación de lo leído o estudiado (por ejemplo: “¿Cómo se llama este tipo de inferencia? ”); (b) la respuesta esperada (R) es muy precisa y (c) la profesora realiza una evaluación (E) simple o correctiva, en la que no se añade información nueva (“¡Bien!”). En la estructura IRF: (a) la profesora formula una pregunta (I) que requiere algún grado de elaboración (por ejemplo: “¿Cuál crees es la idea central en este párrafo?” o “¿Cuál podría ser un buen título?”); (b) cabe esperar diferentes respuestas y/o aproximaciones sucesivas (R); y (c) la docente evalúa (F) lo dicho por el alumno, confirmando, matizando o reformulándolo. En las estructuras simétricas, finalmente, los alumnos tienen el “derecho de hablar” en la posición I de indagación y/o en la F. Así pues, mientras las estructuras IRE e IRF comparten el reparto tradicional de papeles –la profesora pregunta y evalúa mientras que los alumnos sólo responden–, hablamos de una estructura simétrica cuando los alumnos tienen un papel en todo el proceso.

Siguiendo el procedimiento de análisis, a continuación se pasa a determinar el nivel de participación de los alumnos en la elaboración de cada una de las interacciones anteriores. En primer lugar, se identifican cada una de las ayudas de la profesora en cada uno de los intercambios de cada ciclo. Según el sistema de análisis que estamos utilizando, éstas se agrupan en tres categorías: *internas*, *externas* y de *retroalimentación*; esta clasificación según el momento en que se da: si es para orientar la tarea (*externa*), si es para reconducir durante la elaboración de la tarea (*interna*) o si es para evaluar la consecución de la tarea (de *retroalimentación*). En segundo lugar, se contabiliza la presencia de ayudas en cada uno de los ciclos de interacción. Así, podemos calibrar la aportación de la profesora y el papel asumido por los alumnos según una escala nominal con cinco valores: A, pA, pa, Pa y P. Para indicar mayor participación se utiliza la mayúscula y la minúscula para la menor. La P es del profesor y la A del alumno. Respecto de las ayudas y su calificación para determinar el nivel de participación ver Sánchez *et al.* (2008)

Para efecto de este estudio, se transcribieron un total de 6 clases de 90 minutos cada una, de las cuales fueron analizadas en profundidad 4. La elección de las

¹⁸⁹ El sistema que hemos utilizado estipula un conjunto de reglas con una fiabilidad del 90%.

clases fue hecha con las profesoras, con criterio de pertinencia y representatividad de lo que normalmente se realiza en la asignatura.

Resultados

Las condiciones de entrada en los dos instrumentos son similares entre grupo de estudio y control¹⁹⁰. Los resultados Post test, aplicados bajo las mismas condiciones, son los siguientes:

Análisis de comparación de grupos. Prueba Mann-Whitney

Medidas	EBA ¹⁹¹			EPA ¹⁹²				
	N	MEDIA	DS	N	MEDIA	DS	N	EBA/EPA
CAI	55	9,15	1,5	29	7,5	2,1	38	EBA>EPA
TEXTO BASE	31	12,5	3,03	10	8,1	2,33	53	EBA>EPA
MODELO DE LA SITUACIÓN	32	2,56	1,6	12	2,83	1,64	53	Ns

Tabla: Comparación de grupos post test.

Según las puntuaciones, podemos afirmar que el avance ha sido significativo de EBA respecto de EPA en las medidas de comprensión evaluada a través de la prueba CAI y en la medida de Texto base de la prueba de comprensión de desarrollo. En la medida de modelo de la situación, no hay diferencias significativas entre los grupos.

Los resultados intragrupo (EBA) arrojan diferencias significativas ($p > .05$) en todas las medidas.

Resultados cualitativos:

Los resultados a exponer a continuación corresponden a la aplicación del sistema de análisis presentado en páginas anteriores y se dividirán en Organización local: tipos de ciclos y en Nivel de participación. No haremos distinción entre profesoras, sino entre clases.

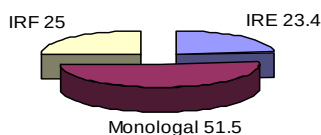
Las clases elegidas representan las actividades típicas de la asignatura: explicar y luego resolver guías de comprensión que debían ser leídas por el estudiante de manera independiente. Aplicado el procedimiento descrito anteriormente, se obtuvieron datos del tipo de ciclo más frecuente por clase y el nivel de participación de los alumnos dadas las ayudas durante los ciclos de interacción. A continuación la información gráfica:

¹⁹⁰ Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney

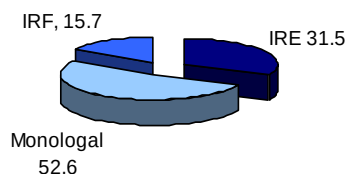
¹⁹¹ EBA: Carrera de Pedagogía en Educación Básica

¹⁹² EPA: Carrera de Educación Parvularia

Distribución porcentual de Estructuras de Participación Clase 1

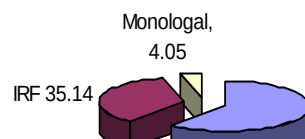


La clase 1 tuvo un total de 71 ciclos, de los cuales un 25% corresponden a IREs; un 23% a IRF y un 51% a monologales.



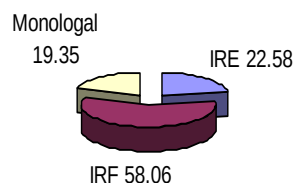
La clase 2 tuvo un total de 19 ciclos, de los cuales un 15,7% corresponden a IRF; un 31,5% a IREs y un 52% a monologales

Distribución porcentual de Estructura de participación



La clase 3 tuvo un total de 39 ciclos, de los cuales un 60% corresponden a IREs; un 35% a IRFs; y un 4% a monologales.

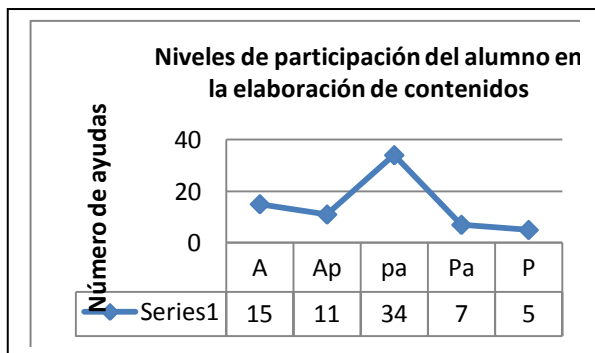
Distribución porcentual de Estructuras de Participación Clase 4



La clase 4 tuvo un total de 31 ciclos, de los cuales un 22.58% corresponden a IREs; un 58% a IRFs; y un 19,35% a monologales

Nivel de participación: Los resultados obtenidos fueron tratados en un solo gráfico puesto que las clases (especialmente la n°2) tienen, si bien estructuras similares, énfasis distintos: en la n° 1, 3 y 4 los ciclos son más bien de contenido y evaluación de la lectura (resolución de guía) mientras que en la 2 es más bien de contenido puro (los tipos de inferencias y lo que han aprendido declarativamente hasta el momento).

El gráfico corresponde a un total de 72 ayudas durante los ciclos de interacción (160 ciclos en las 4 clases). Como podemos observar, la mayor cantidad de ayudas son con participación en la construcción de la tarea, es decir, con guía directa (pa), aun cuando la construcción del alumno también tiene presencia (15 movimientos son más bien para iluminar la manera de abordar la tarea), la tendencia a la invasión en el espacio de construcción es clara, al sumar 46 ayudas de colaboración directa del profesor (pa+ Pa+P).



son con participación en la construcción de la tarea, es decir, con guía directa (pa), aun cuando la construcción del alumno también tiene presencia (15 movimientos son más bien para iluminar la manera de abordar la tarea), la tendencia a la invasión en el espacio de construcción es clara, al sumar 46 ayudas de colaboración directa del profesor (pa+ Pa+P).

Análisis de resultados: Los resultados cualitativos arrojan algunas tendencias sobre lo que se realiza en la sala de clases y que podría explicar los resultados cuantitativos. El tipo de ayudas y el nivel de autonomía del alumno observado muestran la tendencia a ayudar en cada resolución de problemas (cada pregunta) de manera directiva (aun cuando ello es moderado, la tendencia es como dijimos,

de participación compartida o *ap*). La posibilidad de transferencia de control disminuye, es decir la apropiación se hace menos probable en la medida que las tareas reciben muchas ayudas relacionadas con su resolución. Lo mismo vemos respecto a la estructura de participación: Las preguntas cerradas de configuración sencilla son altas (se relacionan con las guías, y las estrategias de nivel local, como las correferencias o inferencias léxicas), por ello las IRE ocupan sobre el 20% de las interacciones en cada clase. Lo mismo las interacciones monologales, con más del 50% de las interacciones en 3 de las 4 clases.

Hemos aprendido que el tipo de mediación que se realiza en este curso: *Explicación de estrategia + resolución de guía de ejercicios con preguntas de comprensión*, ha implicado acompañamiento de comprensión local y por ende avances notables en resumir o parafrasear lo leído. Sin embargo, estos logros son insuficientes para aprender de lo que se lee. El tipo de intervención, desde la teoría cognitiva con la que leemos estos resultados, nos orienta hacia un rediseño de la didáctica. Desde un modelo de explicación (declaración) de estrategias + aplicación guiada en resolución de problemas locales + revisión a un modelo centrado en el aprendiz y en la transferencia de control (Wertsh, J., 1998), es decir, con ayudas regulatorias que orienten a la tarea más que constituir parte de la tarea o evaluarla.

Se podría pensar ingenuamente, dados los datos, que bastaría con realizar episodios más tendientes a elaboraciones profundas (más reflexivos que locales y superficiales) para obtener resultados mejores. Creemos que si bien esto es cierto, con ello no se resuelve el tipo de interacción generado por los profesores. Monologar o contribuir a la tarea de manera muy guiada, es una tendencia que no depende tan solo de la tarea si no de la convicción de la transferencia de control como objetivo y cómo nuestras intervenciones pedagógicas propician más o menos esta autonomía del alumno.

Consideraciones finales

Los análisis llevados a cabo en estas páginas se basan únicamente en mediciones cuantitativas y en el análisis cualitativo de cuatro clases. Además, y como es obvio, ese corpus no puede hacer justicia a las múltiples interacciones que los y las alumnas y profesoras realizaron a lo largo del semestre. Por eso, no se pretenden ofrecer datos normativos sobre la vida del aula universitaria; su principal contribución fue la reflexión crítica que las tres profesoras realizamos para determinar en qué grado lo planteado refleja la realidad y obrar en consecuencia: analizar la pertinencia de cambios y la necesidad de seguir ampliando el corpus de análisis de nuestra práctica universitaria.

Referencias bibliográficas:

Cain, K. (2003). "Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives". En *British Journal of Developmental Psychology*, N° 21, pp. 335-351.

- Cain, K; Oakhill, J; Bryant, P (2004) "Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills". En *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96(1), Mar 2004, pp. 31-42. Doi: [10.1037/0022-0663.96.1.31](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31)
- Cain, K. & Oakhill, J. (Eds) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. Guildford Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Checa, E; Luque, J.L. y Galeote, M (1998). El aprendizaje de la lectura. En Trianes y Gallardo (eds.) *Psicología de la Educación y el Desarrollo*. Madrid: Pirámide. Pp. 431-472.
- Coll, C; Colomina, R; Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa". En P. Fernández Berrocal Y M^a A. Melero Zabala (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI. Pp. 193-326.
- Coté, N; Goldman, S. R. & Saul, E. U. (1998). "Students making sense of informational text: Relations between processing and representation". En *Discourse Processes*, 25, pp. 1-53.
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000) "Dificultades de comprensión en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención". En *Revista de Psicodidáctica*, N° 10. Universidad del País Vasco.
- Graesser, A. C; Millis, K. K. & Zwan, R. A. (1997). "Discourse comprehension". En *Annual Review of Psychology*, N° 48, pp. 163-189.
- Hamberlandt, K; Graesser, A (1985) "Component Processes in Text Comprehension and Some of Their Interactions". En *Journal of Experimental Psychology*, General Vol. 114, N° 3, pp. 357-374
- Haviland, S; Clark, H. (1974) "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". En *Journal of verbal learning and verbal behavior*, N° 13, pp. 512-521.
- Jitendra, A; Edwards, L; Starosta, K; Sacks, G; Jacobson, L; Choutka, C (2004) "Early reading instruction for children with reading difficulties: meeting the needs of diverse learners". En *Journal of learning disabilities*, Vol. 37, (5) September/October.
- Manzi, J; Bravo, D; Del Pino, G; Donoso, G; Martínez, M. & Pizarro, R. (2008) *Estudio acerca de la Validez Predictiva de los factores de selección a las Universidades del Consejo de Rectores*. Admisiones 2003 a 2006. Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores.
- Mathes, P; Denton, C; Fletcher, J; Anthony, J; Francis, D; Schatschneider, C (2005). "The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers". En *Reading Research Quarterly* April/May/June.
- McNamara, D; Kintsch, E; Songer, N. & Kintsch, W. (1996). "Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text". En *Cognition and Instruction*, N° 14, pp. 1-43.
- Montanero, M. y García, G. (2005). "¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo". En *Infancia y Aprendizaje*, N°28 (2), pp. 141-157.

- Nystrand, M; Wu, L. L; Gomoran, A; Zeiser, S. & Long, D.A. (2003). "Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse". En *Discourse Processes*, N° 35 (2), pp. 135-198.
- Perrig, W. & Kintsch, W. (1985). "Propositional and situational representations of text". En *Journal of Memory and Language*, N° 24, pp. 503-519
- Polman, J. L. (2004). "Dialogic activity structures for project-based learning environments". En *Cognition and Instruction*, N° 22 (4), pp. 431-466.
- Quintana, M; Raccoursier, M; Sánchez, A; Sidler, H; Toirkens, R. (2007) "Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44/5 – 25 de noviembre de 2007.
- Sánchez, E; García, R; Castellano, N; de Sixte, R; Bustos, A. y García- Rodicio, H. (2008). "Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa". En *Cultura y Educación*, N° 20 (1), pp. 95-118.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N (2008) "Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se Consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?". En *Revista de Educación*, N°346. Mayo-agosto 2008, pp. 105-136
- Sole, I; Mateos, M; Miras, M; Martín, E; Castells, N; Cuevas, I. & Gràcia, M. (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria". En *Infancia y Aprendizaje*, N °28 (3), pp. 329-347.
- Stone Wiske, M (1999) "¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?" En Stone Wiske, M; Hammerness, K; Gray Wilson, D. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69, 95 y 127.
- Tabak, I. & Baumgartner, E, (2004). "The teacher as partner, exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding". En *Cognition and Instruction*, N° 22 (4), pp. 303-429.
- Van den Broek, P., Rapp, D; Kendou, P. (2005) "Integrating Memory- Based and constructionist Processes in accounts of reading comprehension". En *Discourse Processes*, N° 39(2&3), pp. 299–316.
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Velásquez, M; Cornejo, C; Roco, A. (2008) "Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores". En *Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, N° 1. Valdivia
- Wertsh, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós

UNA EXPERIENCIA DE ORATORIA Y ARGUMENTACIÓN

Mariano Oliveto, Daniel Pellegrino, Damián Repetto

Facultad de Agronomía

Universidad Nacional de La Pampa

marianooliveto@cpenet.com.ar

daniope@cpenet.com.ar

En la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa, desde hace dos años, se desarrollan cursos de oratoria para estudiantes avanzados, dictados por los integrantes del seminario curricular “Técnicas de la expresión oral y escrita”, de la carrera Licenciatura en Administración de Negocios Agropecuarios.

En un principio, el plan consistía en cubrir cierta “demanda” de los estudiantes interesados en exponer ante un público no académico temas relacionados con saberes del campo de las ciencias agronómicas, a los que se agregaron más tarde estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Durante las primeras prácticas del curso habíamos notado un cierto clima de inquietud, especialmente con un ejercicio que consistía en urdir un texto (una especie de borrador) sobre opiniones enfrentadas respecto a un asunto determinado (el tema de los biocombustibles, en este caso). Aparecieron dudas, contratiempos, en la organización discursiva del material, más allá de que los estudiantes supieran dominar una estructura básica de introducción-desarrollo-conclusión.

Las dudas estribaban en las dificultades de entrecruzar opiniones diferentes debido al poco dominio de los embragues o conectores adecuados para articularlas y –al mismo tiempo- mantener un principio de neutralidad enunciativa.

Esta circunstancia nos llevó a interrogarnos sobre qué tipos de lecturas y de prácticas escritas son más familiares para los estudiantes. La historia parece iniciarse en el nivel medio de la enseñanza. Por esta razón, Constanza Padilla (2010), en el inicio de un taller de argumentación, comentaba que en el colegio secundario se enseña e internalizar un saber disciplinario a partir de tareas de investigación y exposición; y que se presta menor atención a las prácticas argumentativas. Más tarde, durante la etapa universitaria, los estudiantes deben conectarse con textos que presentan nuevas dificultades debido a la complejidad conceptual, la densidad terminológica, la estructura polifónica (citas de autoridad, polémica, autocita), etc. En algunas instituciones académicas se refuerzan las convenciones sobre los textos explicativos, científicos porque así lo requieren ciertas disciplinas y el interés y preocupación de los ingresantes.

Existen numerosos equipos de trabajo y de publicaciones en las universidades estatales que preparan materiales con el fin de atender el tránsito y cambio de paradigma que representa pasar del texto de nivel medio al de nivel universitario.

Uno de los ejemplos, entre varios que se podrían citar, es lo que sostienen, en la “Presentación” de su libro, las docentes Adelstein y Kuguel:

Entre los textos académicos, los artículos de investigación científica, en particular, presentan dificultades de comprensión y producción para quienes son nuevos en el ámbito universitario: los estudiantes que cursan los primeros años del ciclo de grado suelen requerir de asesoramiento para mejorar su acceso a los contenidos de estos textos, utilizados en las distintas asignaturas. (2008: 11)

Esta preocupación sobre los textos científicos y explicativos ya había propiciado trabajos de Guiomar Ciapuscio (1998), quien también sintetizó las características de la escritura científica y de sus conceptos como de “carácter fijo, la univocidad – un solo significado-, la ausencia de connotaciones sociales y psicológicas, ausencia de sinónimos y polisemias, inexistencia de analogías y metáforas”. De paso, esta autora critica la inveterada pretensión de uso de una lengua neutral y objetiva, “cuestionada por la investigación lingüística actual”. La finalidad del artículo de Ciapuscio es destacar la ausencia de figuras retóricas en los textos de la ciencia, lo cual resta posibilidades comunicativas, es decir, de comprensión, de divulgación y de inserción social. Este es un modo de indicar –además- cómo los propios textos científicos “impiden” a veces alcanzar una interpretación más rápida y adecuada, en especial en el campo de referencia de nuestra ponencia, los ingresantes.

Ciapuscio se preocupa por el uso de la metáfora como uno de los recursos centrales para comunicar mejor lo producido por el trabajo científico.

A partir de estas perspectivas, de las inquietudes y dificultades de los estudiantes inscriptos en nuestros cursos extracurriculares de oratoria, fuimos delineando un camino sobre el que tomaron parte la expresividad del discurso oral, algunos procedimientos argumentativos, y el modo de transmitir conocimiento científico hacia un receptor no especializado, al que a veces hay que convencer y otras persuadir sobre la pertinencia de la información emitida.

Desarrollo de las clases

El curso 2010 fue breve –sólo 4 reuniones- por lo que su enfoque fue eminentemente práctico, sin desdeñar algunas indicaciones teóricas que pudieran resultar útiles para la presentación oral por parte de los asistentes.

En la primera clase se hizo una presentación general del curso, de cuáles eran sus alcances y objetivos. En este sentido, se destacó que nuestra “apuesta de máxima” consistía en lograr que los estudiantes pudieran realizar la exposición oral adecuada de un tema complejo ante un público amplio, no especializado.

Se estableció como norma general que todos los ejercicios de las clases se realizarían de pie y frente al resto de los asistentes. Por ello se dieron dos recomendaciones: a) estar bien plantados y no colocar las manos en los bolsillos, hecho que implicaba un gran problema: ¿qué hacer con ellas? Al respecto, se dijo que era conveniente realizar un movimiento suave que acompañe el ritmo del discurso, esto es, ni la quietud absoluta ni el movimiento desmedido que distraiga

de la palabra; b) mirar claramente al público, y hacerse a la idea de que “siempre” estará predispuesto a escuchar y recibir un mensaje. A continuación, se le pidió a cada uno de los estudiantes que pasara al frente y leyera un párrafo literario seleccionado por nosotros para evaluar la manera en que leen en voz alta un texto desconocido.

La innovación respecto del curso anterior (2009) consistió en filmar las lecturas para, eventualmente, reproducirlas ante el curso y señalar las fortalezas y debilidades de la exposición.

Cuando terminó la lectura, se le dio a cada estudiante un cuadro de doble entrada en el que figuraban una serie de ideas a favor y en contra de los biocombustibles. El ejercicio consistía en que, para la reunión siguiente, organizaran una exposición oral con esas ideas. El texto debía constar de tres partes:

- Una *introducción* en que debía figurar una definición de biocombustibles y una pequeña presentación del debate existente entre agotamiento del petróleo y la aparición de energías alternativas;

- un *desarrollo* que diera cuenta de las ideas del cuadro de doble entrada. Este desarrollo podía tomar dos rumbos: uno *lineal*, que presente primero todos los argumentos a favor y luego las críticas; otro *dialógico*, que fuera contrastando los argumentos del cuadro;

- la *conclusión* debía tender a la objetividad. Para hacerlo, lo adecuado sería retomar alguna idea -a favor o en contra- y mencionarla en primer plano. Esto implica, necesariamente, analizar el propio discurso.

Para adecuar la exposición oral a los objetivos del curso, se recomendó evitar el lenguaje científico o, si se lo utilizaba, reformular esas expresiones para volver comprensible las ideas ante un público más amplio.

Uno de los objetivos secundarios del curso era que los asistentes fueran capaces de evaluar no sólo su actuación sino también la de los compañeros. En este sentido, se propuso una serie de adjetivos tentativos para calificar al orador: claro, agresivo, incoherente / coherente, veloz / pausado, creciente / decreciente, nasal, audible / inaudible, y otros. Estas sugerencias las hemos tomado y adaptado de W. Spencer (2004).

En la segunda reunión se entregaron algunos conceptos teóricos útiles al momento de preparar una exposición. Así, se estableció una diferencia respecto del tipo de auditorio: universal, particular y el propio sujeto.

El discurso, independientemente del tipo de auditorio, debe tener dos características excluyentes: cohesión y coherencia. La primera característica alude al correcto encadenamiento de las frases. Se aconsejó evitar las palabras “extrañas” o, si resultaban inevitables, justificar rápidamente su uso (definiciones y reformulaciones son estrategias aconsejables en este sentido). También se sugirió evitar el hipérbaton y el uso de la voz pasiva.

La segunda característica (coherencia) se refiere a la organización exterior del texto, a su estructura global.

Dado que el objetivo general apuntaba a adquirir la capacidad de efectuar una exposición oral ante un público no especializado, uno de los aspectos en el que se hizo hincapié fue el uso del lenguaje. Así, se les brindó a los participantes una serie de frases, a modo de marcadores textuales, destinadas a introducir las ideas al tiempo que tienden un puente con el auditorio (“como todo el mundo sabe...”, “como ustedes saben...”, “como es conocido, el término x significa...”). Además, se anotaron una lista de conectores o frases similares que introducen reformulaciones. Luego se escucharon las exposiciones sobre biocombustibles, las cuales también fueron filmadas.

La tercera clase comenzó con la proyección de un video del grupo “Les Luthiers” en el cual se veía al locutor leer una información que resultaba tergiversada por su incapacidad o confusión con los signos de puntuación, acentos y otros asuntos gramaticales. Una vez visto este caso extremo de “incapacidad oratoria”, se procedió a la proyección de los videos con las exposiciones de los estudiantes. Sin entrar en consideraciones puntuales, se realizó un comentario general respecto de cuáles habían sido los puntos más altos y las flaquezas que debían ser corregidas en el momento de la exposición final.

El curso se evaluaba con una exposición oral que no superara los 10 minutos de un tema a elección por parte de los estudiantes. En este sentido, además de los elementos brindados en las clases, se proyectó y comentó un documento con una serie de “consejos generales” para tener en cuenta antes de comenzar a hablar en público y para el momento en que se está “en escena”.

El uso de la cámara como recurso

Uno de los desafíos que propone un curso destinado a mejorar la exposición oral de los estudiantes es lograr que puedan efectivamente optimizar su caudal expresivo. Durante el primer curso de oratoria (2009), pudimos observar que la poca cantidad de participantes, el ambiente distendido que se proponía en cada clase y la familiaridad que se iba desarrollando con cada encuentro hizo que las presentaciones orales se vieran liberadas de la tensión que supone cualquier situación de exposición oral a la que los estudiantes se enfrentarían en el futuro. El desafío consistía, entonces, en encontrar el modo de reproducir, en el aula, la formalidad y las presiones que actúan sobre el orador. La intención era desenvolver un proceso de enseñanza-aprendizaje que se aproximara a un escenario en el que actuaran tensiones similares a las que ocurren en las exposiciones orales “reales”. En síntesis, nuestro objetivo consistía en reproducir una atmósfera que exigiera del estudiante la puesta en práctica de todos aquellos conceptos y metodologías que se enseñaban en el curso, y al mismo tiempo que la experiencia fuera dinámica o lo menos tediosa posible.

Jesús Ramírez Martínez afirma que las nuevas tecnologías han favorecido la pedagogía de la expresión oral gracias al amplio abanico de actividades que facilita (2002: 67).

De este modo, se propuso introducir en el aula una cámara filmadora con la cual registrar cada uno de los discursos de los estudiantes.

Las situaciones de exposición oral “reales” (congresos, disertaciones, defensas de tesis, presentaciones, entrevistas) se caracterizan por la presencia de un ambiente y un auditorio “extraños”, es decir, un público del cual no se puede prever todas

sus reacciones ni el modo exacto en que será acogido nuestro discurso. Esto supone una preparación paciente y atenta sobre la estructuración, elocución y puesta en escena del texto oral que, además de reducir al mínimo errores conceptuales y oscuridades expresivas, debe estar más allá de tensiones, nerviosismos y cualquier otro factor que pueda jugarnos en contra al momento de la presentación.

En este sentido, en el marco del curso, la cámara cuenta con las siguientes cualidades y ventajas: en primer lugar, es un objeto extraño en el aula. Esto permite que se rompa la atmósfera de informalidad y se genere un ambiente mucho más acorde a las exigencias que supone una exposición oral “real”. En segundo término, el hecho de que cada una de las exposiciones quede registrada hace que se refuerce la intención del estudiante de pronunciar un discurso de la mejor manera posible. A su vez, en tercer lugar, la cámara de por sí es un elemento inquietante que favorece un registro formal y cuidado. La cuarta “virtud” es que concentra la atención del estudiante: ya no habla para sus compañeros y profesores, sino para algo/alguien que virtualmente representa la misma anonimidad que propone un auditorio. Por último, la cámara refuerza el registro formal al impedir que el estudiante, frente a las tensiones que implica cualquier alocución pública, entable en el aula complicidades con sus compañeros y se salga de su rol de disertante.

Perspectiva

En las respuestas a las consignas de evaluación, los estudiantes rescataron la practicidad y dinámica del curso, aunque advirtieron sobre la falta de una atención mayor y solidaria de los docentes ante las inquietudes de cada uno de ellos, es decir, no haber cumplido acabadamente con el rol de señalar detalladamente las debilidades y fortalezas de las disertaciones finales. Éstas consistieron en preparar un tema de su dominio para ser expuesto sin apoyo de ninguna naturaleza (esto es sin siquiera usar la pizarra, aunque se les sugirió tener a mano algún apunte o esquema para no perder la hilación del discurso). También se les dio un tiempo muy limitado ya que considerábamos que esto impelía, empujaba al disertante a ajustar el texto previo y de ese modo concentrar el tema y no irse por las ramas.

Según nuestra propia evaluación, y luego de las tres etapas de “práctica oral” que atravesaron los estudiantes, podemos indicar que la introducción de la instancia argumentativa y el empleo de la cámara fueron útiles tanto en la expresión corporal y “escénica” como en el desenvolvimiento oratorio.

Algo que nos queda para analizar es si deberíamos intervenir con hondura en algunas estrategias tales como analogía, ejemplificación, comparación o metáfora para que los estudiantes reflexionen más a gusto sobre estas cuestiones y así intentar lo que ha quedado escrito al comienzo de esta comunicación: que con esas estrategias y su empleo oral se pueda entregar con mayor llaneza el mensaje o al menos se haga más accesible su interpretación.

Quizá quede por revisar para un próximo curso la cuestión de los “públicos”. Si bien hemos realizado una somera aproximación y clasificación sobre ellos, luego, en el transcurso de las clases no hemos vuelto sobre el asunto. Si así hubiéramos

actuado, tal vez los resultados hubieran sido diferentes y se hubiera logrado de paso un mayor diálogo y metacrítica del curso junto con los estudiantes.

Bibliografía

Adelstein, Andreína y Kuguel, Inés (2008) *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.

Ciapuscio, Guiomar (1998) "Lenguaje y ciencia: creación y transmisión. Un par indisoluble"; versión fotostática.

Padilla, Constanza (2010), *Taller I. Estudio de la argumentación escrita en la universidad*; Congreso regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales; agosto 2010, UNGS.

Ramírez Martínez, Jesús (2002) "La expresión oral", en *Contextos educativos* 5, pp. 57-72. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=498271&orden...

Spencer, William J. (2004) *Guía práctica de la oratoria. El mágico poder de la palabra*. Buenos Aires: Andrómeda.

UNA EXPLORACIÓN DEL SISTEMA COMUNICATIVO UNIVERSITARIO EN DOS ÁREAS DE LA FORMACIÓN SUPERIOR: INGENIERÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Miriam María Rosa Casco

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

miriamcasco@speedy.com.ar

Introducción.

A partir de los resultados parciales de una investigación llevada a cabo en el año 2010 en la UNICEN, pretendemos realizar un aporte al campo en el que se cruzan la indagación sobre prácticas de lectura y de escritura propias del mundo académico con las preguntas referidas al proceso de ingreso a la cultura universitaria. Tres presupuestos guiaron nuestra investigación:

- 1) El sujeto que ingresa a la universidad debe aprender su *oficio de estudiante* (Coulon, 1995, 1997) y ello implica alcanzar su *afiliación intelectual*, es decir, abrirse paso en un terreno de conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995: 211).
- 2) Los discursos que articulan los quehaceres cotidianos por los cuales un sujeto es reconocido en la comunidad académica como estudiante se organizan en un sistema complejo y heterogéneo: el sistema comunicativo universitario (Pollet, 2000, 2001; en adelante SCU).
- 3) El SCU debe ser objeto de enseñanza.

Ahora bien, convencidos de que para promover una didáctica de los discursos universitarios efectiva es necesario hacer visibles las peculiaridades del SCU en contextos académicos particulares, realizamos una descripción basada en un trabajo de campo acotado a dos asignaturas de primer año en las Facultades de Ingeniería y Ciencias Sociales. Se buscaba: determinar cuáles y cuántos textos deben los ingresantes *leer para estudiar*, *leer para cumplir con los requisitos de evaluación*, *leer para escribir de acuerdo con distintas consignas de trabajo*; identificar géneros; y establecer particularidades discursivas propias de cada área disciplinar. Los resultados nos permitieron despejar observaciones sobre los géneros en uso, las cuales pueden ser útiles para discutir posibles direcciones de una didáctica de los discursos universitarios en el ingreso a la universidad.

Síntesis metodológica

Con el objetivo general de realizar un estudio exploratorio del funcionamiento del SCU en la etapa de ingreso a la Universidad, entre los meses de febrero y julio de 2010 se realizó un trabajo de campo en la sede regional Olavarría de la UNICEN, donde tienen asiento las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Sociales. Se eligieron las asignaturas Análisis Matemático I (en adelante Análisis Matemático) y

Fundamentos de Sociología y Comunicación Social (en adelante Fundamentos de Sociología) por la importancia que se les asigna como núcleos de conocimientos básicos para todas las especialidades de Ingeniería, en el primer caso, y para todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, en el segundo.

Las etapas y procedimientos metodológicos se resumen a continuación:

1) **Recolección de datos:** entrevistas exploratorias a responsables del ingreso; entrevistas abiertas a todos los docentes de las dos asignaturas elegidas; recopilación de textos objeto de lectura (bibliografía obligatoria y materiales complementarios) y textos que articulan tareas dentro y fuera de clase, con fines de aprendizaje y de evaluación.

2) **Tratamiento de los datos:** desgrabación y transcripción de entrevistas; exploración de materiales recolectados para establecer parámetros de sistematización; configuración del corpus de estudio.

3) **Análisis de los datos:** definición de categorías; diseño de una matriz de rasgos genéricos; descripción del corpus. La matriz de rasgos genéricos constituye una adaptación del instrumento metodológico propuesto por Parodi y equipo (2003; 2008) y en ella se conjugan cinco criterios generales que se concretan en una serie de variables específicas. Los criterios son: macropropósito comunicativo, modos de organización del discurso, relación entre los participantes, contexto ideal de circulación y modalidad.

Resultados

A partir de la información recogida en las entrevistas, el análisis de los programas de cada materia y la recopilación de materiales, pudimos establecer el panorama de textos sobre la base de los cuales se organiza cada asignatura. En las tablas 1 y 2 se consignan los resultados por asignatura de acuerdo con la matriz de rasgos genéricos utilizada para el tratamiento de los datos:

Tabla 1. Géneros en Análisis Matemático I

Género discursivo	Cantidad de textos	Macropropósitos comunicativos	Modos de organización del discurso	Relación entre los participantes	Contexto ideal de circulación	Modalidad
Examen	4	Evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el desarrollo de la cursada de la asignatura.	Enunciativo	Escritor experto-lector/ escritor lego	Pedagógico	Bimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas (fórmulas)
Guía didáctica	2	Instruir sobre contenidos teóricos disciplinares y procedimientos matemáticos. Guiar y comprobar la comprensión de conceptos y procedimientos matemáticos.	Argumentativo (descriptivo-enunciativo) Enunciativo (argumentativo-descriptivo)	Escritor experto-lector/ escritor lego	Pedagógico	Multimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas + disposiciones iconográficas particulares de la información (tablas, diagramas, gráficos, figuras)
Manual	22	Instruir sobre contenidos teóricos disciplinares y procedimientos matemáticos.	Argumentativo (descriptivo-enunciativo)	Escritor experto-lector/ escritor lego	Pedagógico	Multimodal
Programa	1	Presentar de modo sumario el plan de desarrollo de la asignatura.	Descriptivo	Escritor experto-lector lego, semilego o experto	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales

Tabla 2. Géneros en Fundamentos de Sociología y Comunicación Social

Género discursivo		Cantidad de textos	Macropropósitos comunicativos	Modos de organización del discurso	Relación entre los participantes	Contexto ideal de circulación	Modalidad
Apunte de cátedra		8	Guiar la lectura de fuentes bibliográficas.	Argumentativo (narrativo)	Escritor experto/ lector lego	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales
Examen		2	Evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el desarrollo de la cursada de la asignatura.	Enunciativo	Escritor experto- lector/escritor lego	Pedagógico	Monomodal
Programa		1	Presentar de modo sumario el plan de desarrollo de la asignatura.	Descriptivo	Escritor experto- lector lego, semilego o experto	Pedagógico	Monomodal
Texto disciplinar	Ensayos clásicos de Ciencias Sociales	13	Persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico.	Argumentativo	Escritor experto-lector experto	Científico	Monomodal
	Textos de teoría sociológica	6	Persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular refiriendo a sus principios básicos y autores de referencia.	Argumentativo	Escritor experto-lector experto	Científico	Monomodal
	Otros ensayos de Ciencias Sociales	4	Informar y persuadir sobre procesos históricos y sociales.	Argumentativo	Escritor experto- lector experto	Científico	Monomodal
Trabajo práctico		11	Guiar y comprobar la comprensión de conceptos y discusiones teóricas	Enunciativo	Escritor experto- lector/escritor lego	Pedagógico	Monomodal

		contenidos en las fuentes bibliográficas de lectura obligatoria.				

Cantidad y variedad de textos en los proyectos de las asignaturas.

El análisis comparativo de los proyectos de lectura de ambas asignaturas permite afirmar que los ingresantes de Ingeniería deben leer una menor cantidad de textos: mientras en Fundamentos de Sociología se han relevado 45 textos, en Análisis Matemático se han registrado 29. Asimismo, esos estudiantes son puestos en contacto con una menor variedad genérica.

Si bien globalmente las cifras no arrojarían diferencias notables, puesto que los ingresantes de Ingeniería entran en contacto con cuatro géneros discursivos y los de Ciencias Sociales con cinco, la caracterización multirasgos revela que los géneros del corpus de Análisis Matemático poseen un patrón discursivo muy similar mientras que los géneros del corpus de Fundamentos de Sociología exhiben mayor variación. En efecto, el análisis multirasgos nos ha permitido comprobar que –salvo el género *programa*, que se ha relevado pero no tiene incidencia alguna en las prácticas discursivas de los estudiantes– en Fundamentos de Sociología hay géneros con diferencias marcadas entre macropósitos comunicativos, modos de organización discursiva y contexto ideal de circulación. Incluso dentro de un mismo género, el *texto disciplinar*, se reconocen distintas realizaciones. En cambio en Análisis Matemático los exámenes, las guías didácticas y los manuales tienen una organización retórica recurrente: presentación de conceptos mediante sus denominaciones convencionales, definiciones, explicaciones, graficaciones, representaciones mediante lenguaje matemático, ejemplificación, planteo de problemas, ejercitación y ampliaciones de lo expuesto mediante comentarios, explicaciones adicionales, glosarios de términos, etc.

Finalmente, si como señala Pollet (2000:12) los géneros académicos se realizan en tres esferas (didáctica, científica y de divulgación), la identificación de géneros discursivos por área disciplinar permite observar que en primer año de Ingeniería el proyecto de lecturas sólo contempla el acercamiento de los estudiantes a géneros discursivos de la esfera didáctico-pedagógica, mientras que el plan de Sociales contempla el contacto con las esferas didáctico-pedagógica, científica y de divulgación. En el primer caso, los textos median exclusivamente relaciones entre docentes y alumnos (escritor experto/lector lego) pero en el segundo, los estudiantes también deben leer textos originalmente escritos por un experto en la disciplina y destinados a un lector modelo semilego o experto.

Proyectos y prácticas: las reducciones que imponen los actores.

Las estimaciones presentadas en el apartado anterior deben relativizarse ante los datos provistos por los entrevistados. Éstos declaran que el proyecto nominal de lecturas –aun cuando se presente como obligatorio– sufre una reducción *de hecho*.

En la práctica los estudiantes “se quedan”¹⁹³ de preferencia con algunos materiales y descartan otros. Por ejemplo, de acuerdo con las manifestaciones de los docentes de Análisis Matemático, prácticamente todos los estudiantes de Ingeniería cumplen con las diferentes instancias de cursado y acreditación de la materia sin consultar los manuales indicados en la bibliografía. De modo similar, la mayor parte de los alumnos de Ciencias Sociales cursan y rinden los exámenes de Fundamentos de Sociología sin leer los textos especializados que los docentes consignan como fuentes científicas de lectura obligatoria. Así, los estudiantes de Ingeniería reducen sus prácticas de lectura a las guías didácticas preparadas por los profesores y los de Ciencias Sociales a los apuntes de cátedra también producidos por los docentes.¹⁹⁴ Las guías didácticas y los apuntes de cátedra se convertirían, así, en *géneros de reemplazo* en tanto sustituyen la lectura de textos especializados (sean éstos los de mayor complejidad, como ensayos o tratados científicos; sean los de menor complejidad, como manuales universitarios).

Pero no sólo los estudiantes reducen, en la práctica, la cantidad y variedad de textos de lectura obligatoria; también los mismos docentes contribuyen a una cierta reducción promoviendo concentraciones del sistema comunicativo en determinados géneros propios de la esfera didáctico-pedagógica. En ambas asignaturas los docentes producen los apuntes de cátedra o las guías didácticas en función, según afirman, de las dificultades de escritura y de lectura de los estudiantes. Dado que éstos “no saben tomar apuntes”, “copian mal”, o “no pueden hacer una buena lectura comprensiva de las fuentes”, con el correr del tiempo los profesores escriben textos para amortiguar esas fallas. En el caso de Análisis Matemático, la guía escrita por el docente tiene el propósito explícito de reemplazar los apuntes o notas personales de los estudiantes. En el caso de Fundamentos de Sociología, los apuntes de cátedra en su realización efectiva son, según el testimonio de los docentes, “resúmenes de lectura” pensados para guiar la comprensión de las fuentes básicas (aunque la disponibilidad de esos materiales

¹⁹³ En adelante se recogen observaciones extraídas de las entrevistas realizadas. Con frecuencia utilizamos expresiones entrecomilladas para reproducir declaraciones textuales que, con variaciones, suelen aparecer en todos los diálogos.

¹⁹⁴ Este dato empírico relativiza las cantidades nominales de textos obligatorios para cada asignatura pero de todos modos no invalida la comparación de volumen de lectura por áreas. Es decir, aun cuando se sepa que los estudiantes de ambas facultades seleccionan una parte de las lecturas obligatorias, los datos indican que los ingresantes de Ciencias Sociales son enfrentados a un mayor volumen de lecturas que los de Ingeniería. Esta afirmación puede realizarse en atención a los siguientes factores: 1) Aunque se cuantifiquen sólo los textos que los estudiantes “eligen”, resulta siempre mayor la cantidad de escritos del corpus de Ciencias Sociales. 2) Una consideración de la extensión de los escritos seguramente revelaría, por comparación con la situación en Ingeniería, un corpus más abultado en Ciencias Sociales. 3) Los entrevistados indican que el corpus de lecturas obligatorias de Fundamentos de Sociología se mantiene abierto, mientras el de Análisis Matemático es cerrado. Los docentes de la primera asignatura manifiestan que a lo largo del año académico van agregando materiales de lectura no sólo en función de las clases teóricas sino también, y sobre todo, en función del trabajo en pequeños grupos que se realiza en las clases prácticas.

determina que los estudiantes abandonen totalmente las fuentes de las que provienen).

Conclusiones

El estudio permitió presentar una descripción de los géneros y ocurrencias discursivas que constituyen el sistema comunicativo de dos áreas de la formación superior y nos brindó informaciones que podrían ser puestas al servicio de decisiones didácticas. El panorama obtenido muestra la tensión entre unidad y diversidad, homogeneidad y heterogeneidad en el sistema comunicativo universitario.

Los resultados de nuestro estudio indican que en el inicio de sus carreras los estudiantes de Sociales deben enfrentarse a mayores exigencias de lectura que los de Ingeniería. Si los proyectos de lectura obligatoria se comparan en términos cuantitativos, nuestro relevamiento coincide con una tendencia señalada por Parodi y equipo (2007 y 2008) por la cual sería posible asociar la formación universitaria en Ciencias Sociales y Humanas con un mayor número de textos objeto de lectura. Si los planes nominales de lecturas se comparan en términos cualitativos, se observa que los géneros con los que se enfrentan los alumnos de Ingeniería tienden a la homogeneidad mientras los géneros identificados en Ciencias Sociales poseen rasgos de mayor heterogeneidad inter e intragenérica. Las diferencias se registran, fundamentalmente, en el orden de los macropropósitos comunicativos, los modos de organización del discurso y la relación entre los participantes. Asimismo, en función del contexto ideal de circulación, se observa que mientras los ingresantes de Ingeniería están limitados a la esfera pedagógica, los de Sociales están obligados a acercarse a los universos disciplinares de sentido por inmersión inmediata en las discursividades de la esfera científica. Al menos en términos programáticos, los docentes de Fundamentos de Sociología estarían promoviendo un *continuum* lector entre ocurrencias discursivas con grados crecientes de complejidad. El uso efectivo de los géneros en la intervención didáctica estaría favoreciendo de este modo el acceso complejo y progresivo a la lógica de los saberes disciplinares.

Sin embargo, el trabajo de campo ha revelado que existe una considerable distancia entre el proyecto de lectura (y escritura) de las cátedras y las prácticas efectivas. Los participantes en la interacción comunicativa reducen el volumen de lecturas y realizan acciones de concentración de géneros en la esfera didáctico-pedagógica. Este fenómeno, también reportado por otras investigaciones (Parodi, 2003; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006) y en nuestro caso mencionado por todos los entrevistados, nos obliga a ser prudentes en nuestras observaciones sobre la supuesta variación del SCU en las áreas investigadas. El estudio indica que habría una tendencia hacia la uniformidad y la concentración en textos didácticos producidos por los profesores en razón de decisiones estratégicas de docentes y alumnos ante las dificultades de lectura que presentan los textos académicos y científicos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, op. cit.:162 y 174).

Estas prácticas pueden ser interpretadas en un doble sentido: el énfasis didáctico podría corresponderse con una mayor sensibilidad docente al momento de

transición que está atravesando el ingresante; pero al mismo tiempo mantendría alejado al estudiante de la discursividad científica y, por tanto, demoraría su entrada a las lógicas disciplinares. Es decir, la concentración en la esfera didáctico-pedagógica de Análisis Matemático I podría indicar que el equipo de cátedra tiene presente en sus decisiones la situación de tránsito hacia la afiliación intelectual de los estudiantes de Ingeniería, razón por la cual elegiría un tipo de comunicación discursiva fuertemente anclada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero se sabe por numerosas investigaciones sobre el ingreso que la afiliación depende también de que el estudiante encuentre en sus primeros meses de cursada informaciones, prácticas y lecturas cercanas a las representaciones que se ha hecho sobre su futuro profesional (Guichard, 1995; Reguillo Cruz, 2000; Carli, 2007). En este último sentido se puede suponer que la decisión de acercar a los alumnos también a la esfera científica –tomada por el equipo de cátedra de Fundamentos de Sociología– puede resultar más acertada para retener al alto porcentaje de ingresantes que se mantiene, durante los primeros meses, en la inestabilidad y la duda. Las consecuencias de esas decisiones docentes no son fáciles de evaluar. Es necesario estudiar muy bien el contexto situacional y la realización efectiva de los géneros para determinar hasta qué punto el énfasis didáctico de las prácticas discursivas es un factor que favorece la afiliación intelectual y en qué medida la *inmersión* inmediata en la esfera discursiva científica se constituye en un *refuerzo de afiliación*.

En otro orden de cosas, la comprobación *en el uso* de la existencia de “géneros de reemplazo” podría constituir un indicio de que en la educación universitaria se estarían consolidando conductas pragmáticas destinadas exclusivamente a los resultados. Esta otra hipótesis interpretativa repara en el hecho de que, a veces, el objetivo perentorio de aprobar las materias desdibuja la perspectiva –menos inmediata– de una auténtica formación intelectual. Al respecto existen serias advertencias sobre el crecimiento de prácticas estudiantiles y pedagógicas que consolidarían “relaciones evasivas con el conocimiento” (Ortega, 1996-1997).

Cualquiera sea la dirección interpretativa que se asuma, acordamos plenamente con el valor que muchos estudios actuales otorgan a la enseñanza de los géneros del SCU. Sea que se programe un sistema acotado de lecturas –como en la asignatura de Ingeniería que estudiamos–, sea que se trabaje con un programa abierto y muchas veces aluvional –como en el caso de Ciencias Sociales–, los géneros deberían enseñarse. Pero para ello habría que *volverlos visibles*, en primer lugar, para los docentes. Estos actores fundamentales de la formación de los jóvenes suelen debatirse entre la simplificación para no expulsar y la complejización para incorporar de manera plena en las áreas del saber. Quizás los que nos dedicamos a analizar los discursos podamos contribuir a dar visibilidad a uno de los implícitos universitarios que expulsa a unos y frustra a otros.

Bibliografía:

Carli, S. (2007). “La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad” (conferencia en la Universidad Nacional de Córdoba). Disponible en: <http://www.academica.unc.edu.ar/evaluacion/pensar-la-universidad/conferencia_carli.pdf>. Consulta 6 de julio 2009.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

- (1996). "Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université". En *Espace universitaire*, 15.
- (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Ortega, F. (1996-1997). "Docencia y evasión del conocimiento". En *Estudios*. Revista del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 7-8, pp. 6-15.
- Parodi, G. (2003). "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles". En *Signos*, 36, 54, pp. 207-223.
- (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio". En *Signos*, 40, 63, pp. 147-178.
- (2008): *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pollet, M.-Ch. (2000). *Les étudiants face aux discours universitaires: de la réception d'un savoir stabilisé à celle d'un savoir en construction*. "Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur" (2), en *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Ch. de Gaulle- Lille 3*, 25, pp.11-25.
- (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. De Boek Université.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Solé, I.; Castells, N.; Gràcia, M. y Espino, S. (2006): "Aprender psicología a través de los textos". En *Anuario de Psicología*, 37, 1 y 2, pp. 157-176.

VACILACIONES SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN LA IDENTIFICACIÓN DE ESTRUCTURAS: CATEGORIZACIÓN DE DIFICULTADES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Patricia Supisiche, Desirée Cáffaro, Ingrid Salinas,
Bárbara Pastore, Ximena Gregorio**

Universidad Nacional de Villa María

psupisiche@gmail.com, desicaffaro@gmail.com, salinasingrid@gmail.com,
barby04_cba@hotmail.com, ximegregorio@gmail.com

Introducción

Conocido es que, con diferente nivel de profundidad, exhaustividad, complejidad y coherencia, la formación docente de profesionales en Lengua destina algunas porciones al estudio, descripción y manejo de estructuras sintácticas que, además, ocuparán gran parte de las actividades que plantearán luego como profesores de Lengua. A lo anterior, agregamos que la información sintáctica resulta aislada de la discursiva, con lo que se evidencia una fragmentación que no corresponde a la naturaleza del lenguaje sino a su modo de abordaje didáctico. Independientemente de la tendencia elegida, la mayoría de los estudiantes evidencian alguna dificultad a la hora de reconocer las categorizaciones metalingüísticas de las líneas respectivas. En esta oportunidad, sistematizamos y categorizamos las dificultades registradas en tres evaluaciones realizadas por estudiantes de 2° año de la asignatura Gramática I del profesorado en Lengua y Literatura de la UNVM. Partiendo de la hipótesis de que los alumnos con mayores vacilaciones apelan en la instancia evaluativa a las intuiciones, buscamos establecer correlaciones entre los tipos de errores y las intuiciones que subyacen a ellos, a fin de realizar ajustes en el dictado de los conceptos teórico-metodológicos. En cuanto a las etapas del trabajo, contienen momentos de identificación y categorización de errores, sus regularidades y posibles correlaciones. El marco teórico-metodológico corresponde a los aportes de la Gramática estructural desde la línea que sostiene Kovacci (1992); para la descripción y explicación de los errores, nos guiamos por Di Tullio (1998) y Múgica, Solanas (1989). Sostenemos que los estudiantes, al afrontar categorizaciones estrictamente morfo-funcionales, hacen intervenir intuiciones de orden semántico que interfieren en su desempeño, dato que podría determinar la necesidad de incluir la naturaleza semántica en la descripción gramatical, lo que podría estrechar lazos con cuestiones texto-discursivas que se activan en la lectura y la escritura.

Por otra parte, es pertinente también hacer referencia a que en los planes de estudio de carreras de Formación Docente en Lengua, registramos asignaturas destinadas a la reflexión, estudio y consideración de las construcciones gramaticales de la lengua española, con diferentes adopciones y alcances teórico-metodológicos. En nuestro caso y al contar con dos espacios, en el primero nos abocamos a la identificación de las relaciones funcionales desde el estructuralismo para luego, en el segundo, abordar la teoría de la Gramática Sistémico-Funcional y

el modelo generativo, de modo de brindar el panorama gramatical desde una propuesta global del sistema morfosintáctico del español (estructuralismo), su proyección en la enseñanza (gramática sistémico-funcional) y su anclaje epistemológico (Generativismo).

En esta oportunidad, presentamos los resultados del estudio referido a la naturaleza y tipo de dificultades que evidencian los estudiantes frente a la descripción estructural.

Análisis

En el trabajo analizamos las dificultades registradas en tres de las evaluaciones tomadas a estudiantes universitarios de la carrera de Prof. en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, durante el período lectivo 2010. La asignatura Gramática I se ubica en el segundo año del Plan de Estudios, es de carácter anual y tienen su continuidad en otro espacio curricular, Gramática II, cuatrimestral y de 3° año.

En cuanto a los contenidos dictados en Gramática I, ésta consta de un bloque teórico que es evaluado en la Evaluación 1 en el que se abordan delimitaciones terminológicas referidas a los principales nociones vinculadas con el objeto de estudio de la Lingüística y, más precisamente, aquellas incluidas en el campo de la Gramática como objeto, perspectivas y conceptos fundamentales. En este bloque y en función de su carácter introductorio, no se toman en cuenta problemáticas epistemológicas que atañen a la Gramática como disciplina científica. Seguidamente, se desarrollan conceptos teórico-metodológicos correspondientes a la descripción sintáctica de la lengua española, para lo cual seleccionamos los aportes de la Gramática Estructural desde la perspectiva sustentada por Ofelia Kovacci. Realizamos tal selección en virtud de que esta línea de estudios ofrece una descripción inicial de la totalidad de los componentes de las estructuras gramaticales¹⁹⁵. Importante es destacar que no consideramos que la descripción estructural se agote en sí misma, que dé respuestas a los grandes interrogantes de una Gramática teórica o general, que dé cuenta de la totalidad de los fenómenos gramaticales; a pesar de ello, la consideramos punto de partida para posteriores reflexiones que permitan tanto ampliar esa descripción inicial como discutirla, como sería para el caso de abordajes posteriores en problemáticas de Gramática Textual y de otras gramáticas oracionales como serían la Gramática Generativa y la Sistémico-Funcional.

Respecto de las evaluaciones analizadas, vale destacar que la primera de ellas, la evaluación 2, presenta comparativamente, menor nivel de complejidad. En cuanto a los contenidos, si bien en todas ellas se solicita el reconocimiento de conceptos metodológicos correspondientes a la Gramática Estructural en la versión de O. Kovacci (1992), cada uno de los tres parciales se distingue por el diferente alcance y dificultad de los contenidos. Detallamos, entonces, los contenidos abordados:

¹⁹⁵ Las discusiones epistemológicas quedan reservadas para Gramática II, al incorporar la perspectiva de la Gramática Generativa, línea que nos permite profundizar acerca de los compromisos y alcances de una teoría gramatical, tanto desde su consideración conceptual como metodológica.

1. Evaluación 2: Oración simple. Tipos de oración: bimembre, unimembre. Sujeto y predicado: tipos. Funciones de las clases de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, coordinantes, subordinantes, verboides y relativos. Modificadores y funciones de las clases de palabras.
2. Evaluación 3: Oración compuesta: coordinadas y adjuntas. Funciones del *se*.
3. Evaluación 4: Oración con incluidas: sustantivas y adjetivas.

Cabe aclarar que los contenidos correspondientes a las evaluaciones 3 y 4, requieren del dominio de los conceptos metodológicos abordados en exámenes anteriores.

Desde el punto de vista del corpus, se trata de textos breves, periodísticos y manipulados a fin de seleccionar aquellas construcciones que son consideradas relevantes e ilustrativas de los contenidos abordados, como así evitar ocurrencias de estructuras gramaticales 'no canónicas'.

Respecto de la metodología de trabajo, se ha optado por la realización de 'prácticas de sintaxis', sin solicitud de contenidos teóricos al suponer que el reconocimiento implica el dominio de delimitaciones y pautas previas.

En cuanto a los criterios de evaluación, se han considerado, arbitrariamente, los siguientes aspectos para la asignación de puntajes, teniendo en cuenta los errores detectados:

- 1) Errores de menor alcance como delimitación de función, en la partición de sintagmas, en la denominación funcional: cada 3 errores, se baja un punto.
- 2) Errores de mayor alcance: delimitación de sujeto y predicado; identificación y delimitación de coordinadas, adjuntivas e incluidas: se baja un punto.

En consecuencia, los puntajes quedan como sigue en una escala de rango:

De 1 a 3 errores: 9

De 4 a 6 errores: 8

De 7 a 9 errores: 7

De 10 a 12 errores: 6

De 13 a 15 errores: 5

De 16 a 18 errores: 4

Esta escala se ve modificada en las evaluaciones 3 y 4 ya que aumenta el nivel de complejidad y extensión, de lo que resulta:

De 1 a 4 errores: 9

De 5 a 8 errores: 8

De 9 a 12 errores: 7

De 13 a 16 errores: 6

De 17 a 20 errores: 5

De 21 a 24 errores: 4

En cuanto a la cantidad de pruebas analizadas, consignamos en el cuadro el detalle:

CATEGORÍA	
Cantidad total de evaluaciones	61
Eval. 2° parcial	23
Eval. 3° parcial	21
Eval. 4° parcial	17

EVAL. 2° - CONTENIDOS: ORACIÓN SIMPLE

Por resultados en la evaluación	CATEGORÍA	
	Notas entre 10, 9 y 8	7
	Notas entre 6 y 7	2
	Notas entre 5 y 4	7
	Notas entre 2 y 3	7
	Menos de 2	

EVAL. 3: ORACIÓN SIMPLE Y COMPUESTA

Por resultados en la evaluación	CATEGORÍA	
	Notas entre 10, 9 y 8	6

	Notas entre 6 y 7	9
	Notas entre 5 y 4	3
	Notas entre 2 y 3	3
	Menos de 2	

EVAL. 4: ORACIÓN SIMPLE, COMPUESTA E INCLUIDAS

Por resultados en la evaluación	CATEGORÍA	
	Notas entre 10, 9 y 8	5
	Notas entre 6 y 7	4
	Notas entre 5 y 4	4
	Notas entre 2 y 3	4
	Menos de 2	

Con respecto al decrecimiento de la cantidad de evaluaciones en el año lectivo, podemos mencionar que se produce debido a que algunos alumnos abandonan la carrera o la materia para después, en ciertos casos, intentar rendirla libre. Asimismo, hay quienes dejan de cursarla durante un año y la recursan al año siguiente.

Ahora bien, a fin de establecer correlaciones, seguidamente agrupamos la ocurrencia de errores en distintas categorías, a pesar de que es importante destacar que no se trata de un estudio cuantitativo sino que busca hallar regularidades en las dificultades detectadas, por lo que no realizamos análisis estadístico sino que apuntamos a ilustrar las categorías y hallar correlaciones entre las vacilaciones, su recurrencia y algún elemento que incida, de modo que permita mejorar la práctica docente.

En primer lugar, detectamos que la mayor variedad de vacilaciones se encuentra en los conceptos metodológicos abordados en la evaluación 2, dato que debe ponerse en correlación con otro: la mayoría de los errores presentes en las evaluaciones 3 y 4 corresponden, temáticamente, a la evaluación 2.

Desde el punto de vista de la descripción de las dificultades, sintetizamos las siguientes:

Evaluación 2:

- 1) Confusión en el régimen de la clase de palabra: por ejemplo, marcan un CC sin que haya verbo; identifican un CC dependiente de un sustantivo.
- 2) Delimitación de un CC por su significado, no por el vínculo funcional con otra palabra.
- 3) Inexacta delimitación del sujeto, especialmente si este no es agente, probablemente por interferencia de la información semántica.
- 4) Reconocimiento de una función por algún carácter formal como, por ejemplo, colocar OI a un OD con preposición.
- 5) Ausencia de reconocimiento del régimen verbal de infinitivo o participio.
- 6) Falta de delimitación de valores funcionales de las clases de palabras.
- 7) Vacilación en la delimitación del sintagma o construcción. El empleo vacilante presenta dos modalidades:
 - a. Ausencia de delimitaciones internas, lo que da lugar a errores en asignaciones funcionales.
 - b. Arbitrario recorte de los sintagmas por ausencia de establecimiento de vínculos funcionales.

Evaluación 3:

- 1) Vacilaciones correspondientes a la evaluación 2.
- 2) Escaso reconocimiento de las funciones de los distintos *se*.

Evaluación 4:

- 1) Vacilaciones correspondientes a la evaluación 2 y no a los contenidos nuevos de esta evaluación.
- 2) Escaso reconocimiento de las funciones de los distintos *se*.
- 3) Vacilaciones ante la presencia de preposición en subordinadas.
- 4) Vacilaciones en la distinción de subordinantes/relativos en las incluidas, más teniendo en cuenta que algunas formas son relativas y subordinantes.

Un aspecto que consideramos pertinente destacar es el hecho de que en algunos casos, los alumnos no advierten los errores cometidos en las primeras instancias evaluativas, no activan estrategias de control de esas debilidades y, al no lograr resolverlas, avanzan con contenidos más complejos, con lo que las vacilaciones, además de persistir, se incrementan en contacto con temas de mayor dificultad.

Conclusiones

A modo de síntesis y bajo el supuesto de que este estudio puede funcionar como base para la mejora de la práctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes, seguidamente sintetizamos la distinta naturaleza de los errores hallados y proponemos ajustes a la modalidad de dictado de algunos contenidos.

Así, podemos ver que los errores son de distinta naturaleza:

- a. Por interferencias semánticas, ilustrado en los casos en que las construcciones preposicionales suelen ser identificadas con complementos circunstanciales por su contenido y no por su vínculo funcional, como así también cuando yerran en la identificación de sujetos que no son agentes.
- b. Por interferencias formales o funcionales, como lo ejemplifica el desconocimiento del régimen y los valores funcionales de las clases de palabras, y las regulares y persistentes vacilaciones en la delimitación de los sintagmas.

En síntesis, los errores podrían estar sustentados en que los estudiantes se orientan por criterios semánticos y relegan los aspectos morfo-funcionales.

En cuanto a propuestas de trabajo que nos permitan colaborar en la superación de las dificultades descritas, agrupamos alternativas según dos grandes criterios: conceptual-metodológicos y didácticos.

a) Propuestas referidas a aspectos conceptual-metodológicos:

- Destacar el valor del régimen de la clase de palabra: nominal, verbal, etc.
- Ratificar la necesidad de diferenciar la información semántica de la formal, enfatizando en los criterios morfo-funcionales.
- Diseñar criterios de reconocimiento y delimitación de los sintagmas.
- Reforzar los criterios formales de reconocimiento de delimitaciones funcionales.

b) Propuestas referidas a aspectos didácticos:

- Diseñar evaluaciones teórico-prácticas al considerar que, en ocasiones, la falta de sistematización teórica da lugar al empleo de la intuición, con lo que se presenta alguna interferencia semántica en delimitaciones sintácticas.
- Subdividir los contenidos tomados en la evaluación 2 ya que es la instancia que requiere de mayor cantidad de contenidos, a lo que se agrega su naturaleza 'acumulativa'. Es decir, estamos planteando agregar una evaluación en la que se consideren sólo valores morfo-funcionales de las clases de palabras y la delimitación de sintagmas.
- Reforzar en tiempo y ejercitación el contenido de las clases de palabras.
- Ampliar el tiempo destinado a la delimitación de los sintagmas.
- Revisar la modalidad de trabajo de las funciones del *se* en cuanto a dictado y ejercitación.
- Trabajar casos 'atípicos' en subordinadas como el caso de sustantivas y adjetivas con preposición.
- Reforzar el carácter del relativo.

Ser profesor de Lengua, suponemos, implica aspirar a que tanto las temáticas como las metodologías de trabajo apunten a que los estudiantes mejoren sus

competencias en los planos de la producción y comprensión textual, para lo que resulta necesario que los futuros docentes dominen los aspectos estructurales, funcionales y epistemológicos de la/s Gramática/s. Diseñar técnicas de trabajo que faciliten tal dominio será el punto de partida de “reflexiones” acerca de la lengua como sistema de formas lingüísticas como recurso u opción; sostenemos que será a través de esa reflexión que el docente de Lengua podrá facilitar esa misma instancia en sus estudiantes, con lo que se podrá promover el pensamiento crítico, meta fundamental de la educación en todos los niveles, ámbitos y contenidos.

Referencias bibliográficas

Barrenechea, A.M. y Manacorda M.V. (1975) *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.

Di Tullio, A. (1998) *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

Kovacci, O. (1992) *El comentario gramatical. I, II, III*. Madrid: Arco / Libros.

Mugica, N. y Solanas, Z. (1989) *La gramática modular*. Buenos Aires: Hachette

----- (1999) *Léxico y Sintaxis*.

ANEXO: ILUSTRACIÓN DE CATEGORIZACIÓN DE DIFICULTADES

Evaluación 2:

- 1) Confusión en el régimen de la clase de palabra: por ejemplo, marcan un CC sin que haya verbo; identifican un CC dependiente de un sustantivo.

La casa en barrio Villa Belgrano.

md. n. n. mi.

p. + t.

Chávez designó jefe de gobierno del Distrito Capital a Jacqueline Farías.

n n. cc

p. + t

- 2) Delimitación de un CC por su significado, no por el vínculo funcional con otra palabra.

Tras aprobar la denuncia hubo incidentes en el centro.

n.

cc.

Analizan lo ocurrido en el boliche Beara.

3) Inexacta delimitación del sujeto, especialmente si este no es agente, probablemente por interferencia de la información semántica.

s.d. p.v.s.

En la inmobiliaria Recalde de esa localidad serrana también se realizó un operativo.

md. n.

SES

PVS

S.d P.V.C

Salir del trabajo esclavo es el deseo de muchas personas en estos momentos

4) Reconocimiento de una función por algún carácter formal como, por ejemplo, colocar OI a un OD con preposición.

Chávez designó jefe de gobierno del Distrito Capital a Jacqueline Farías.

n.

El jefe de gabinete (...) felicito hoy a los integrantes de la escuela de Suboficiales por el espectáculo brindado.

OI MI

CA.

5) Ausencia de reconocimiento del régimen verbal de infinitivo o participio.

Salir del trabajo esclavo es el deseo de muchas personas en estos momentos.

n. md n od

p. + t.

Es el encargado de cumplir con el mecanismo acordado para el desarrollo de la interpretación.

md n md

mi.

Tras aprobar la denuncia hubo incidentes en el centro.

N MD N

P _____

6) Falta de delimitación de valores funcionales de las clases de palabras.

La casa en barrio Villa Belgrano fue allanada por el comisario federal Luis Gómez.

MD

7) Vacilación en la delimitación del sintagma o construcción. El empleo vacilante presenta dos modalidades:

- c. Ausencia de delimitaciones internas, lo que da lugar a errores en asignaciones funcionales.

La joven resultó quemada el miércoles en Villa Fiorito, partido bonaerense de Lomas de Zamora

p + t p + t

mi mi

Salir del trabajo esclavo es el deseo de muchas personas en estos momentos.

PSO

- d. Arbitrario recorte de los sintagmas por ausencia de establecimiento de vínculos funcionales.

(...) analizaran lo ocurrido en el boliche Beara y el conflicto educativo.

Od MI

(...) Oscar Mariscello es el encargado de cumplir con el mecanismo acordado (...).

PSO

CC

Evaluación 3:

- 1) Vacilaciones correspondientes a la evaluación 2.
- 2) No reconocimiento de las funciones de los distintos *se*.

Se han reanudado ampliamente los índices de mortalidad.

No se han observado efectos adversos.

Los números más destacados se relacionan con la eficacia.

od

(...) a las ya mencionadas se suman los altos alquileres (...)

1) Vacilaciones correspondientes a la evaluación 2 y no a los contenidos nuevos de esta evaluación.

2) No reconocimiento de las funciones de los distintos *se*.

3) Vacilaciones ante la presencia de preposición en subordinadas.

Se les pregunta a los jóvenes que siguen este programa de (dónde proviene el nombre) (...).

PVS SES

(de) dónde proviene el nombre

CC V

Cada minuto se sube un día completo de videos (...)

4) Vacilaciones en el empleo de subordinantes/relativos en las subordinadas, más teniendo en cuenta que alguna forma es relativo y subordinante.

(...) se difunden las inanidades (que los jóvenes profieren) y (cuyo vacío intelectual implica una desolación existencial que da pena).

MD

MD

SES PVS

ÍNDICE ALFABÉTICO

Presentación

Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina)

Goyes Morán, Adriana; Klein, Irene

Alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial: conjugando lo digital y lo analógico, lo lingüístico y lo disciplinar, lo coloquial y lo académico

Ricci, Cristina Rafaela

Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación de profesores

Fernández, Graciela María Elena; Izuzquiza, María Viviana; Ballester, María Alejandra; Barrón, María Pía; Eizaguirre, María Daniela; Zanotti, Florencia

Aprender ciencia mediante la escritura

Iturrioz, Graciela

Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes

Douglas, Silvina; López, Esther; Padilla, Constanza

Artefactos visuales en textos académicos de historia y literatura a nivel de doctorado

Aravena Castro, Cristian

Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios

Emilse Diment

Bitácoras

Mauas, Héctor; Casasnovas, Antonio Alberto

Conformación de un corpus textual para la lectocomprensión en lengua extranjera: una propuesta metodológica

Moyetta, Daniela; Negrelli, Fabián

Crimen y escultura pretextos para leer y escribir en la escuela

Monsierra, Nazarena

Cuestiones gramaticales en prácticas discursivas: el papel del sintagma

Supisiche, Patricia

De la escritura continua a la escritura electrónica. El desarrollo histórico de la puntuación en relación a los modos de cognición y percepción puestos en juego en contextos histórico-discursivos concretos

Piechocki, Gregorio

Déficit en comprensión lectora en el nivel superior: ¿cuáles son las creencias de los estudiantes?

López Romero, Marisol

Del mono-grapho a la plurisignificación: Daniela y la monografía fantástica

Di Marzo, Laura C.

Dos experiencias de uso de NTIC en el taller de escritura

Reale, Analía

El lenguaje y la matemática

Pareja, Silvia; Flores, Dalcy

El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes?

Castronovo, Adela; Zamudio, Alicia; Picotto, Diego

El rol de las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para fomentar la autonomía del alumno en la lectocomprensión en lengua extranjera

Negrelli, Fabián; Moyetta, Daniela

El té literario y las actividades con la comunidad

Abdala, Andrea E; Barrientos, Carmen

El texto de aplicación en los procesos de lectura en la universidad: acerca del carácter dinámico de los conceptos prototípicos de “lengua” y “lenguaje”

Bernardi, Lucía; Pérez De Stefano, Laura

El uso de la inferencia en la comprensión del discurso histórico

De la Cruz Salas, Brenda Selene; Bernal Casillas, Hugo

Elogio de la situación argumentativa

Muñoz, Nora Isabel; Musci, Mónica Beatriz

¿Enseñar a leer, es dar la palabra?

Peluffo, Adén Fernando

Escribir para aprender Biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad

Iglesia, Patricia; De Micheli, Ana

Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil

Ribeiro, Ana Elisa

Escritura andamiada y diálogo en la alfabetización académica en los primeros años del profesorado

Gorini, Carolina; Mazzini, Rafael

Escritura y fonología. El quechua y la enseñanza de idioma nacional en el noroeste argentino

del Valle Rodas, Juana

Estrategias de escritura en la educación a distancia para la formación de profesionales

Zimmermann, Liliana

Estrategias seguidas para el desarrollo de competencias comunicativas: Programa de formación docente continua y Taller de investigación aplicada de la Facultad de Ciencias Agrarias - UNLZ

Belmonte, N. ; Sandoval, M .C. ; Boratto, M.

Evaluación de sistemas de actividad diseñados para la inteligencia distribuida en la enseñanza disciplinar universitaria de la psicología

Malagrina, Julieta; Fernández, María Laura; Cámpora, Luz María; Aguinaga, María Cecilia; Grassi, María Cecilia; María Talak, Ana

Evaluación y desarrollo de una propuesta de alfabetización académica para los estudiantes de primer año de pedagogía general básica

Errázuriz, Constanza; Fuentes, Liliana

Evolución del enfoque para desarrollar habilidades de escritura

Contreras Páez, José Luis

Experiencias sobre lectura y escritura en el aula desde la investigación-acción

Gascón Bahamondes, Robert

Explicar y justificar en la universidad. Los alumnos de Biología como caso de análisis

Bar, Aníbal; Díaz, Juan Pablo

Formación de profesores en lectura y redacción. Una experiencia en la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Álvarez Calderón, Rosa del Carmen; Martínez Ocaranza, Adriana Elizabeth; Gómez Díaz, Gustavo

¿Fuera de lugar? La lectura de literatura fantástica en un taller de lectura de textos académicos

Fonsalido, María Elena; Nieto, Facundo

Hitos en la escritura de la memoria profesional de docentes y estudiantes del profesorado de Biología

Ortiz, Margarita C.; Capovilla, Natalia; Soto, Adriana; Altamirano, Diana; Trangoni, Laura; Sosa, Humberto; Alvarez, Griselda

Implementación de una secuencia didáctica en la formación docente inicial para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos

Alanis, Alejandra; Bastián, Teresita; Puente, Silvia; Rodríguez, Victoria; Sánchez, Milagros

Interpretación crítica de textos en los estudios superiores. Una experiencia de lectura en el profesorado de educación primaria

Cicarelli, Marcela G.

La alfabetización académica en alumnos pertenecientes a comunidades originarias

Torino, Marta Elena

La argumentación y explicación en Biología. El caso de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la U.N.N.E.

Ortiz, Margarita C.; Bar, Aníbal R.

La autoconstrucción de la figura de lector en los inicios de la formación docente: una experiencia con diarios de lectura

D'Agostino, Mariana Andrea

La comprensión lectora en la formación inicial y continua del docente

Tiburcio Esteban, Celestina

La cultura del “copy/paste” en la educación superior

Cuestas, Viviana; Maffei, Fabián

La denotación y la connotación: su uso en el aula para interpretar el discurso publicitario tanto en imágenes como en texto escrito

Flores Manríquez, María del Refugio; Flores Vargas, Marta Georgina

La escritura académica de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa

Lugo, Mirtha Dalila

La escritura académica en la formación de grado. Reflexiones a partir de la puesta en práctica de talleres específicos tutoriales

Rigonat, María Cecilia; García, Claudia

La importancia de la lectura y la escritura en las asignaturas prácticas de la carrera de Educación Física

Toscano, Walter N.

La innovación, práctica que distingue al docente

Salvatierra, Norma; Maceiras, Fabiana; Maceira, Adriana

La investigación literaria, una perspectiva en la formación de pedagogos del lenguaje

Angulo Noguera, Yamilet

La lectura en el Curso de Ingreso. Intervención didáctica, experiencia piloto en la UNLaM

Bidiña, Ana; Luppi, Liliana; Smael, Nora

La lectura literaria como facilitador para el desempeño del estudiante en el ámbito académico. Una propuesta didáctica para la lectura de textos polifónicos

García, Mónica Beatriz

La lectura literaria y la escritura creativa en el primer año de la carrera de profesorado

Porro, Juana; Svensson, Viviana

La lectura y la escritura en las prácticas docentes universitarias

Patiño Garzón, Luceli

La lectura y la escritura en universidades y profesorados. Relevamiento de algunos aspectos y reflexión global sobre la problemática

Cámpora, Antonio Carlos

La percepción que tienen estudiantes de postgrado sobre la escritura

Martínez Peña, Luz Marina

La productividad de la lectura: una experiencia de formación docente

Gurtubay, María del Carmen; Kallay, Estela; Vilariño, Andrea

La reflexión sobre el nivel morfosintáctico y léxico en la comprensión de textos: valor discursivo de las nominalizaciones

Supisiche, Patricia; Cendoya, Ma. Eugenia; Cacciavillani, Clara; Capuccino Volando, Ana Julia

Las demandas de explicaciones en exámenes de la carrera de biología

Valenzuela, Sergio David; Bar, Aníbal R.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas en el abordaje autónomo de un texto de matemática

Curi, Stella Maris; Masachs, Alida Mónica; Cardozo, María Cristina; Sanchez, Silvia Noemí

Las prácticas de lectura y escritura académicas desde el aula virtual

González, Marcela Paula

Las prácticas de escritura en la Formación Docente Inicial. Cómo se aprende a enseñar Matemática en el ISFDyT 134 de Lincoln, provincia de Buenos Aires

López, Sonia Mabel, Ponce, Liliana Beatriz, Vivas, Vilma Elena, Ferrari, Marcelo Raúl

Las transformaciones geométricas en el aula virtual

Messina, Vicente; Pano, Carlos; Cittadini, Gloria; Pustilnik, Isabel; Sara, Alicia

Lectura y escritura: factor fundamental en la adquisición de competencias tecnológicas e informativas

Barbosa Marabel, Angélica; de la Cruz Ruvalcaba, Martín

Leer y escribir en el ingreso a la universidad: una integración necesaria

Dorronzoro, María Ignacia

Leer y escribir en la escuela media y la universidad: el malestar docente

Warley, Jorge

Leer y escribir en la universidad. Propuesta de intervención para los primeros años

Estienne, Viviana M.

Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos

Molina, María Elena; Hael, María Virginia

Lenguaje, cognición e iniciación académica. Una historia sobre la escritura para reflexionar en tres niveles

Rabinovich, Diana; Reinoso, Guadalupe

Los docentes universitarios de español como primera lengua (1l), ¿escriben y publican?

Albarrán Ampudia, Claudia; Gonzáles Solís, Dafne (col.)

Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura

Garmendia, Emilia; Senger, Mariela; Folgar, Carolina

Los jóvenes, la lectura y la escritura. La lectura y la escritura como herramienta fundamental en el desarrollo de la profesión en comunicación

Belinche, Marcelo; Viñas, Rossana; Oliver, Laura

Los textos didácticos en el ingreso a la universidad

Dorronzoro, María Ignacia; Luchetti, María Fabiana

Mutaciones en las prácticas de lectura, escritura y estudio en un contexto de aprendizaje virtual

Ayuso, Ma. Luz; Massone, Marisa; Romero, Nancy

Poesía y ensayo: la transposición como ejercicio crítico

Eraso, Cecilia; Lo Coco, Mauro

Políticas de contención en el ingreso al nivel superior. El aprendizaje como inclusión social: relato de una experiencia

Lorenzi, Gimena; Pittier, Lautaro Ezequiel; Rodríguez, Leticia Beatriz

Posibilidades de construcción lectora y escrituraria desde el comparatismo

Caba, Susana Verónica

Prácticas de lectura de los docentes de nivel inicial

Guevara, Jennifer

Pressupostos e expectativas sobre aulas de português em cursos de engenharia: um relato de caso no Brasil

Ribeiro, Ana Elisa; Ferreira Guimarães, Izabella; Costa da Silva, Suelen E.

Programa para el centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura –DIGA-

Murillo O., Javier H.

Psicología e inteligencia distribuida en la educación superior pública. Enseñanza e investigación a través del diseño de sistemas de actividad con prácticas de escritura académica

Malagrina, Julieta; Fedeli, Cristina; Bustamante, Elizabeth; Gallardo, Jessica; Parellada, Cristian; Talak, Ana María

Puntuar, puntualizar o poner los puntos ¿sobre las íes? Una aproximación pragmático-cognitiva a la puntuación en textos académicos como dispositivo inferencial

Rojas, Edgardo Gustavo

Reflexiones acerca de algunas experiencias orientadas a mejorar las prácticas de lectura y escritura de alumnos ingresantes

Bussetti, Mónica

Reflexiones sobre narrativas y experiencias: resignificar oportunidades académicas

Ledwith, Andrea; Naddeo, Cecilia

Resignificación de las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes a través de las TICS

Casareto, Laura Mariana; Jaureguiberry, María Laura; Oliver, Sandra; Viñas, Rossana

Sentar bases para la educación superior: la lectura y la escritura en la escuela secundaria

Fino, Claudia; Tomassoni, Paula

Signos tipográficos y conexión: un abordaje lingüístico-cognitivo de la puntuación

Delorenzi, Cecilia Graciela

Sobre alfabetización académica y el sentido de aprender a leer y escribir en el profesorado

Cicarelli, Marcela G; Sione, Sandra C; Gómer, Adriana; Olivari, Gabriela

Taller a distancia: tomar apuntes

Colello, Lorena; Isern, Andrea N; Ochoa, M. Lucrecia

Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes

Stagnaro, Daniela; Chosco Diaz, Cecilia

Textos, contextos y estrategias. "Los" usos del aula virtual en el marco del curso de nivelación

Prado, Mariela; Suárez, Cecilia; Romero, Flavia

Tras el dibujo el discurso: propuesta de un modelo para mejorar la comprensión lectora del discurso de los comics

de la Cruz Ruvalcaba, Martín; Bernales Casillas, Hugo

Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura

García, Víctor; Nícoli, Esteban; Urús, Mariana

Tutorías. Acompañar y contener para leer y escribir

Diaz, Cynthia; Stangatti, Felisa; Festa, Claudia

Un diseño didáctico para la alfabetización académica hipertextual

Figuerola S., Beatriz; Aillon N., Mariana; Salazar Provoste, Omar

Una experiencia de formación de la competencia de comprensión lectora como competencia académica inicial. Evaluación del impacto y su relación posible con la práctica docente universitaria a partir del análisis de su discurso

Bustos Ibarra, Andrea

Una experiencia de oratoria y argumentación

Oliveto, Mariano; Pellegrino, Daniel; Repetto, Damián

Una exploración del sistema comunicativo universitario en dos áreas de la formación superior: Ingeniería y Ciencias Sociales

Casco, Miriam María Rosa

Vacilaciones sintáctico-semánticas en la identificación de estructuras: categorización de dificultades en estudiantes universitarios

Supisiche, Patricia; Cáffaro, Desirée; Salinas, Ingrid; Pastore, Bárbara; Gregorio, Ximena