

# **LOS TALLERES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES. EL CASO DEL CBC DE LA UBA Y DEL ISEF N°1 “DR. E.R.BREST”: RELATO Y EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Prof. Mariana di Stefano

CBC-UBA e ISEF N° 1

[marianadis@2vias.com.ar](mailto:marianadis@2vias.com.ar)

En el año 1995 se implementó por primera vez la materia “Taller de Comunicación Oral y Escrita”, en el Instituto Superior de Educación Física “Dr. E. Romero Brest”. Desde entonces tengo a mi cargo la coordinación de los talleres que se dictan como materia curricular obligatoria de primer año. Por otro lado, desde el año 1990 coordino los Talleres de Lectura y Escritura que se dictan en una de las sedes del CBC de la UBA. En otros encuentros de este tipo me centré en proporcionar algunos datos de los diagnósticos que llevamos a cabo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, y en fundamentar la importancia que este tipo de materia tiene en los ciclos iniciales de los estudios superiores y en las carreras de formación docente, como es el caso del R. Brest. En el encuentro de hoy, centrado más bien en la reflexión sobre experiencias llevadas a cabo, quisiera detenerme en dos cuestiones: por un lado, en contarles qué es lo que hacemos en nuestros talleres, y más específicamente cuáles son los criterios centrales a partir de los cuales elaboramos nuestra propuesta pedagógica para hacer frente a los problemas de lectura y escritura con que los alumnos llegan a este nivel educativo. Y por otro lado, quisiera también aprovechar este espacio para compartir con ustedes algunos de los problemas con los que nos topamos en nuestra experiencia, problemas que en nuestra opinión revelan la dimensión de las dificultades en lectura y escritura del alumnado y que, creemos, requieren de nuevas y múltiples respuestas para su resolución.

## **La propuesta pedagógica**

Me interesa particularmente destacar cuáles son los criterios a partir de los cuales elaboramos nuestra propuesta didáctica. Esta es producto del trabajo de investigación y de

reflexión conjunta que venimos llevando a cabo con M. C. Pereira, quien coordina los talleres de lectura y escritura en otra de las sedes del CBC, bajo la dirección de Elvira Arnoux, que es la titular de la materia en la que se dictan los talleres.

El eje de nuestra propuesta –cuyo enfoque es el mismo para los talleres de las dos instituciones a las que me refiero- está en considerar a la lectura y a la escritura como prácticas muy complejas en las que confluyen fenómenos de distinta índole, cada uno de los cuales genera obstáculos y requiere adecuaciones específicas. Considerar a la lectura y a la escritura en su complejidad significó para nosotros buscar los aportes que desde disciplinas muy diversas se hicieron sobre el tema (Psicología Cognitiva, Psicología Social, Ciencias del Lenguaje, Historia Social de la Lectura y la Escritura, abordajes sociológicos, etc.). Los tres aspectos principales que consideramos son los siguientes: en primer lugar, consideramos el proceso cognitivo que desencadenan el leer y el escribir. En segundo lugar, consideramos el fenómeno discursivo involucrado en estas prácticas. Y en tercer lugar, atendemos en especial al hecho de que la lectura y la escritura son precisamente prácticas histórico-sociales. A continuación voy a explicar brevemente cómo incide cada uno de estos aspectos en las prácticas de lectura y escritura que demanda la vida académica, y en general un nivel de educación superior, y los problemas que manifiestan nuestros alumnos en relación con cada uno. Pero quiero destacar que es a partir de la consideración de estos tres niveles que hemos podido no solo describir los problemas sino intentar explicar a qué se deben, para proponer así estrategias didácticas adecuadas.

Con respecto al proceso cognitivo involucrado en la lectura y la escritura, nosotros trabajamos con la consideración de los subprocesos descritos por la Psicología Cognitiva, que indica la presencia, por ejemplo, en la escritura de los momentos de planificación, puesta en texto y revisión como momentos que requieren habilidades específicas. Nosotros trabajamos en el taller con estas tres etapas como parte de la metodología de producción de escritos. Y creemos que es realmente muy útil introducir este método, en particular porque favorece la asociación entre la idea de escritura y trabajo (idea que en general no está instalada en los alumnos), aleja la idea de que la escritura es obra de un acto de inspiración espontánea, y porque favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas, a partir de las cuales el alumno tiene una herramienta para intervenir y controlar su propio proceso de producción escrita o interpretativo (aspecto sobre el cual también percibimos escasa

reflexión). También trabajamos con los aportes sobre operaciones cognitivas básicas como definir, jerarquizar, clasificar, comparar, entre otras. Y con la descripción de subprocesos de lectura (activación de conocimientos previos, construcción de hipótesis de lectura, jerarquización de información, comprobación o reformulación de las hipótesis iniciales).

Ahora, si bien el modelo cognitivo ha sido el que más incidió en la implementación de experiencias pedagógicas de lectura y escritura en nuestro país, a nosotros nos ha resultado insuficiente y reduccionista.

Pensemos en cuáles son las **competencias lectoras y de escritura que nosotros esperamos en los alumnos del primer año de estudios superiores**. Podemos sintetizarlas del siguiente modo:

a) en cuanto a la **lectura**, esperamos que el alumno sea capaz de leer e interpretar textos propios del ámbito académico, predominantemente expositivos y argumentativos, y que a través de su lectura no solamente acceda a un conjunto de información, sino que además pueda tomar cierta distancia crítica respecto del texto para evaluar el abordaje que este propone del tema y el marco teórico que lo orienta. Es decir, el alumno debe poder relacionar al texto con sus condiciones de producción. Además de este tipo de relaciones, en este nivel educativo, el estudiante debe poder encarar la lectura de corpus, es decir, debe tener habilidades para establecer relaciones entre textos, para confrontar posturas provenientes de diferentes fuentes, y para ampliar y complementar la información que lee en un texto a partir de la consulta de otros.

b) En cuanto a la **escritura**, esperamos que el estudiante posea habilidades para comunicar los resultados de esta actividad interpretativa, fundamentalmente a través de escritos predominantemente expositivos (como exámenes escritos, orales, trabajos prácticos, monografías, entre otros), ya que la escritura académica siempre tiene una apoyatura en lecturas previas, de las cuales hay que dar cuenta en la mayoría de los casos.

Esperamos además que tanto en lectura como en escritura el alumno logre ubicarse a sí mismo (como lector/productor) y ubicar los textos que produce y lee en un campo específico, como el académico, que como todo campo genera reglas propias de producción y recepción, que el alumno debe empezar a conocer. En cuanto a las competencias metacognitivas, nos proponemos que el alumno intervenga en forma conciente en sus

procesos lectores y de escritura para poder orientarlos a los fines que cada actividad le plantea.

Volvamos entonces a las estrategias didácticas. Pensemos que más de un 80 por ciento de los alumnos tiene serios problemas para alcanzar estas competencias, aún en el caso del Profesorado, en el que los alumnos rinden un examen de ingreso. No podemos suponer que la mayoría de nuestros alumnos tiene problemas cognitivos, de ahí que trabajar solo en este nivel no sería suficiente. Lo que hemos identificado en nuestras investigaciones, que creemos explican parte de los problemas, son dos cuestiones, que son precisamente las que orientan los otros dos ejes de nuestra propuesta didáctica:

1. Una es que los alumnos no leen ni escriben del modo que acabamos de describir como esperable, en primer lugar, porque no saben que es eso lo que se espera de ellos. Las representaciones acerca de lo que es leer y escribir con las que los alumnos llegan a este nivel educativo no incluye ninguno de los rasgos mencionados, y por el contrario incluyen rasgos que inciden negativamente en sus nuevas prácticas académicas (como suponer que leer es hacer un acopio de datos, buscar y encontrar la verdad sobre el fenómeno en estudio, y que no supone el establecimiento de relaciones contextuales, históricas, etc.). Por eso decíamos que uno de los ejes de nuestra propuesta pedagógica parte de considerar a la lectura y a la escritura como prácticas histórico-sociales, es decir como prácticas que no se llevan a cabo del mismo modo en los distintos espacios sociales ni en los distintos momentos históricos, sino que adquieren características específicas de acuerdo al contexto en que se realizan. Cuando hablamos de práctica pensamos no solo en la materialidad a través de la cual se lleva a cabo la lectura o la escritura sino también en las representaciones que orientan a los diferentes grupos sociales a atribuir fines, formas y características determinadas al leer y al escribir.

En este sentido, gran parte de nuestro trabajo en los talleres consiste en explicitar – como diría Pierre Bourdieu- las reglas del juego que animan al campo académico. Es decir, nos proponemos intervenir en las representaciones de los alumnos, para transformarlas. Específicamente en las representaciones acerca de su rol como lectores y como productores de textos académicos, y también en sus representaciones acerca de las instituciones de educación superior y acerca del saber científico, que cabe destacar, es predominantemente pensado como un espacio sin conflicto, como un saber absoluto y no relativo a una mirada,

a un enfoque. Esta representación, por ejemplo, obstaculiza el acceso a determinada información que está en los textos.

Es por ello que en nuestros talleres mucha de la ejercitación está destinada a hacer emerger y explicitar el sistema de representaciones sobre todas estas cuestiones que es dominante entre los estudiantes, y a generar el conflicto entre estas y lo que efectivamente las prácticas universitarias demandan.

2. El otro aspecto que hemos identificado en nuestras investigaciones, y que constituye el tercer eje de la propuesta pedagógica, es que los alumnos carecen de una reflexión sobre el lenguaje que les permita encarar este trabajo que implica leer y escribir discursos académicos. (Tengamos en cuenta que los discursos académicos son considerados discursos de gran complejidad, sobre todo el tipo de discurso que puede ser de lectura frecuente para un alumno de este nivel: como ensayos, artículos de especialidad, proyectos de investigación, ponencias en congresos. Se trata de textos en los que se despliegan razonamientos, en los que el enunciador oscila entre exhibir explícitamente su valoración del tema en cuestión y ocultar su postura construyendo un efecto de objetividad y amparándose en citas de autoridad; textos en los que además el enunciador debe ir asumiendo distintos roles: el del lector experto que puede decir sintéticamente todo lo que ha sido dicho sobre el tema hasta el momento, el del científico que demuestra una hipótesis a través de un repertorio de pruebas, saca conclusiones, polemiza –a veces muy implícitamente- con otras miradas sobre la cuestión.) Es decir, lo que percibimos es que la mayor parte de los alumnos carece de herramientas teóricas que les permitan percibir el carácter constitutivamente opaco y valorativo del lenguaje y en general la puesta en escena discursiva que opera en todo texto. Sin esta información es muy difícil avanzar, no hay manera de describir en qué consiste escribir correctamente un texto académico o leerlo críticamente. Es por ello que gran parte de nuestras actividades en el taller están orientadas a proveer al alumno de conceptos teóricos –que han aportado las Ciencias del Lenguaje- que le permitan identificar regularidades en el uso del lenguaje (como la pertenencia genérica de un discurso y su organización secuencial), los rasgos propios de los discursos razonados, como el explicativo y el argumentativo, las características que adopta la inserción de otras voces en el propio discurso, hasta la adecuación a la normativa gramatical, ortográfica y a las convenciones gráficas que los escritos académicos requieren.

En este sentido, nos preocupa abordar los problemas globales y locales que plantea la resolución de un escrito.

Esto es a grandes rasgos lo que trabajamos en nuestros talleres. Como trabajo final, integrador, los alumnos realizan una monografía de alrededor de cuatro carillas, que describimos como un escrito expositivo-argumentativo en el que deben analizar un problema que se les plantea a partir de tres textos bibliográficos (por lo menos) que desde distintas perspectivas abordan el tema en cuestión. Además de explicar y comparar las posturas sostenidas por los autores, el alumno debe tomar postura ante el problema planteado y fundamentarla. Debe además estructurar el escrito a partir de un plan textual convencional para este género, y debe producir correctamente todos los elementos paratextuales involucrados: títulos, subtítulos, notas al pie y listado bibliográfico, fundamentalmente.

### **Problemas con los que nos enfrentamos**

Como anticipé al comienzo, quisiera ahora referirme brevemente a algunos problemas que se nos plantean en nuestro trabajo. Creo que el problema más importante es la adecuación de la propuesta didáctica a dos cuestiones que se nos presentan polarizadas: por un lado, la exigencia institucional y la exigencia en general de la vida académica, y por otro, el punto de partida real que tenemos con los alumnos, cuyas competencias en este terreno son muy bajas.

En relación con las competencias con las que ellos llegan, nuestra propuesta es ambiciosa, pero a la vez nos preguntamos si se trata de que bajemos o reduzcamos nuestros objetivos. Sabemos que no todos los alumnos salen igual de nuestros talleres y que los que alcanzan los objetivos de máxima no son la mayoría. Pero hemos decidido mantener los objetivos de máxima y hacer todo lo que podamos en esa dirección, pese a las características diferenciadas que presentan, en este caso, las dos instituciones en las que coordino talleres.

Veamos qué problemas se nos plantean en cada lugar. En el caso del CBC-UBA, el mayor problema es la masividad y la heterogeneidad del estudiantado. En mi sede hay 1500 alumnos por cuatrimestre. Recordemos que el CBC es la unidad académica de la UBA en la que se invierte la menor cantidad de dinero por alumno por año. Es decir, las condiciones

de trabajo son malas. Los talleres no suelen bajar de 50 alumnos. Este es todo un desafío si tenemos en cuenta que ese alumnado es muy heterogéneo en cuanto a la edad, al tiempo que transcurrió entre su egreso de la escuela media y el inicio de los estudios superiores, y en cuanto a sus competencias discursivas, lectoras y de escritura, y que nuestra materia tiene una carga horaria muy baja: 2hs. por semana durante un cuatrimestre. No es lo único que caracteriza a este espacio. Como se trabaja en malas condiciones, contamos con un equipo de profesores muy joven, en muchos casos alumnos de los últimos años de las carreras de grado, lo cual es muy positivo en muchos aspectos, por el entusiasmo, y la responsabilidad que vuelcan al trabajo, pero su trabajo es también su espacio de formación y primera experimentación en el tema.

Ahora, veamos qué ocurre en el ISEF: allí los talleres son más controlados, en general no superan los 35 alumnos, y la materia es anual. Pero hay un factor que obstaculiza el trabajo que son las representaciones de los alumnos respecto de su futuro profesional y de la utilidad que el taller pueda tener para ellos.

Este problema no está en el CBC, en donde hay mucha voluntad y deseo por aprender y no se pone en duda el valor que tiene saber leer y escribir.

Los alumnos del Profesorado en Educación Física, en su primer año de estudios no están todavía muy seguros del valor que el aprendizaje de formas complejas de lectura y escritura pueda tener para ellos. Hay representaciones de los alumnos sobre su futuro profesional que los orientan a suponer que las habilidades en lectura y escritura son prescindibles. Este es un obstáculo para nuestro trabajo. Sin embargo, a raíz de una experiencia que estamos haciendo con alumnos de 3ero. y 4to. año, comprobamos que en ese nivel esas representaciones aparecen solo en un porcentaje mínimo de alumnos. En ese momento el alumno aprovecha más concientemente la materia, y no falta el comentario: “Esto lo tendría que haber estudiado antes.”

Traigo estos datos porque creo que podemos hacer algunas deducciones a partir de ellos:

1. en primer lugar, que el ciclo inicial es un momento muy particular del trabajo con la lectura y la escritura en los estudios superiores. Es el momento de entrada a una cultura de la palabra escrita diferente, y tal vez en ese ciclo no se alcancen grandes logros, pero se trata de abrir caminos, de mostrar objetivos, de mostrar

“de qué se trata”. Creo que en este punto las instituciones tienen que facilitar el trabajo, creando condiciones en las que se cuide el vínculo docente-alumno, porque en este tipo de aprendizajes y de situaciones ese vínculo es muy importante. Por eso, es importante trabajar con grupos reducidos de estudiantes. Por todo lo que enumeré anteriormente, está claro que en nuestra materia no se trata solo de que el alumno incorpore conocimientos teóricos. Nosotros buscamos transformar conductas, lectoras y de escritura. Para lo cual hace falta que el alumno incorpore conocimientos teóricos pero además que se entrene en la producción específica. Para eso, necesitamos que los docentes hagan un seguimiento personalizado y que el alumno reciba la mayor cantidad de trabajos corregidos por parte de su profesor. Esto es muy difícil cuando los cursos son muy numerosos. El alumno aprende por los comentarios que recibe sobre sus escritos.

2. El trabajo con la lectura y la escritura debería continuarse en los restantes años de las carreras de grado y desde distintos espacios institucionales. En la Argentina hubo en la última década una toma de conciencia muy rápida sobre este problema (en comparación con otros países en los que la implementación de didácticas específicas de lectura y escritura se ha demorado más); en este sentido, considero que los encargados de diseñar políticas educativas, pese a todo, han sido sensibles a la problemática de la lectura y la escritura. Pero creo que hace falta avanzar más. Hay una gran cantidad de experiencias concentradas en los primeros años, y falta el trabajo con lo que viene después.

Y como hemos señalado también en otros encuentros, es indispensable que el trabajo con la lectura y la escritura se prolongue más allá de la clase del taller y que sea abordada desde otras materias.

En el ISEF, en el marco de la reforma curricular que se ha elaborado, propusimos incorporar una segunda materia en cuarto año destinada al trabajo con lectura y escritura. Estaría orientada al trabajo con géneros más próximos a la investigación (proyectos e informes de investigación), a la participación en eventos especializados (ponencias a congresos, artículos para revistas de especialización) y a la reflexión sobre los géneros escritos propios de las instituciones educativas (planificaciones, propuestas pedagógicas,

informes de experiencias u observaciones, etc.). Pero el trabajo con lectura y escritura sigue acotado a los espacios de talleres, cuando pensamos que este trabajo debería ser retomado y continuado por el resto de la institución desde el seno del resto de las disciplinas.

En esta cuestión las políticas institucionales son decisivas. Por las experiencias que hemos hecho, vemos que la posibilidad de que ese trabajo se articule no va a darse espontáneamente por voluntad de los profesores. Y no porque ninguno esté interesado, sino porque no tiene posibilidades reales de hacerse cargo solo de una tarea como esta. Allí hacen falta políticas específicas que capaciten docentes o que –sobre esto hay experiencias muy interesantes- por ejemplo implementen programas para el trabajo interdisciplinario dentro de la institución, de modo que se conformen grupos con docentes de todas las disciplinas con especialistas en lectura y escritura, con la finalidad de producir guías de lectura para cada materia y ejercitación con consignas de escritura.