

¿CÓMO AYUDAR A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS A IMPLEMENTAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA?

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

Prof. María Luz Flores: marlflor@yahoo.com.ar

Prof. Lucía Natale: lucia_natale15@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires

Área temática: Leer y escribir en la educación superior

Introducción

La cuestión de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad ha suscitado en los últimos años un interés creciente por parte de especialistas de distintas áreas, debido a la preocupación generalizada de docentes y otros actores sociales acerca de las evidentes dificultades de los estudiantes para llevar adelante estas prácticas. Se han encontrado razones que permiten explicar estos problemas, de los que incluso los medios masivos de comunicación se han hecho eco. Algunas de ellas se relacionan con aspectos de algún modo externos a la problemática universitaria, como la falta de desarrollo de estas habilidades en los niveles educativos previos (Moro, 2004), la precaria articulación entre el nivel polimodal y el universitario y la decadencia general del contexto en el que se inscribe la educación argentina en las últimas décadas. Pero también se han observado otras razones, que se vinculan específicamente con la escasa presencia de acciones para la enseñanza de la lectura y de la escritura en el seno mismo de la universidad, más allá de los cursos que se dictan en el momento del ingreso, ya en el desarrollo de la carrera. Frente a esta situación, numerosos autores (Carlino, 2002a; Freisinger, 1982; Fullwiler & Young, 1982) han señalado la necesidad de que sean los profesores de las distintas materias los que se hagan cargo de esta tarea, puesto que son los que dominan el discurso disciplinar y los géneros que se utilizan en su área del conocimiento y en la práctica profesional fuera del contexto académico. Pero, cabe preguntarnos, ¿es posible que los docentes universitarios, que en muchos casos no tienen formación pedagógica o que, si la tienen, probablemente la misma no haya contemplado contenidos específicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura (como sabemos por experiencia propia), puedan hacerse cargo de ayudar a sus alumnos a desarrollar su capacidad de leer y escribir textos académicos? Si se admite que una

respuesta positiva a este interrogante es en principio poco probable, ¿cómo se puede incentivar la responsabilidad de los docentes para que comiencen a desarrollar acciones que faciliten la comprensión y la producción de textos por parte de los alumnos a lo largo de la carrera? Aquí defenderemos la idea de que si bien es necesario que los profesores asuman esta tarea, para ello se requiere, por un lado, que tomen conciencia de que los géneros académicos son ante todo instrumentos que promueven el desarrollo cognitivo y, por ende, el aprendizaje (Wertsch, 1999) y, por otro, que se les brinden herramientas teóricas y metodológicas que les permitan implementar la enseñanza de la lectura y la escritura en sus materias. Creemos que esto solo es posible a partir de un abordaje socioconstructivo que articule aportes de distintas disciplinas, y del compromiso de agentes institucionales de distintos niveles para concretar los cambios esperados en este sentido.

Como una posibilidad entre muchas de encarar esta tarea, en este trabajo presentaremos una experiencia de capacitación que llevamos a cabo en el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, integrando aportes de distintos campos, como la Didáctica, la Psicología Educacional, la Pedagogía de la Formación de Adultos, la Psicolingüística y la Lingüística Textual. El curso, denominado “Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza universitaria”, convocó a docentes auxiliares a cargo de comisiones de trabajos prácticos de las cinco carreras de la Facultad. El mismo fue impulsado por la Secretaría Académica para responder a las demandas de capacitación pedagógica de los auxiliares docentes, presentadas a partir de una encuesta, y en miras a la realización de concursos para cubrir cargos. Como parte de las políticas, se gestionó a través de la Secretaría de Posgrado la creación de cursos gratuitos, que no solamente les permitieran mejorar las prácticas de enseñanza, sino acreditar antecedentes. En lo que sigue, presentaremos la experiencia, los contenidos sobre lectura y escritura desarrollados y los resultados a través del análisis de la interacción y de los trabajos entregados en el momento de la evaluación, para finalizar con algunas reflexiones.

La experiencia

El curso se desarrolló a lo largo de trece encuentros presenciales de tres horas cada uno. Inicialmente se inscribieron treinta y cinco participantes, de los cuales solo siete tenían formación pedagógica, aunque, como señalaron en una encuesta inicial, la misma no los había preparado para la enseñanza de prácticas discursivas en el nivel superior.

El curso tuvo como propósito ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para las prácticas de enseñanza, con especial énfasis en el desarrollo de la lectura y la escritura, en el contexto de las comisiones de trabajos prácticos, ya que se había detectado como un problema que con frecuencia los docentes desarrollaban clases de tipo magistral, como las que suelen registrarse en los teóricos. El marco teórico que seguimos es el socio-histórico-cultural, en el que la lengua escrita es considerada como la herramienta psicológica más abstracta y la que posibilita en mejor medida el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por otra parte, es sabido que en esta teoría se parte de la idea de que los procesos de aprendizaje se producen en la interacción entre expertos y novatos y que se ven también favorecidos por el intercambio entre pares. Por eso, y porque buscamos mostrar con nuestras propias acciones el modo en que nuestros destinatarios podían desempeñarse en sus clases, implementamos una metodología de seminario- taller, lo que nos llevó a planificar una rutina de actividades que implicó en cada uno de los encuentros trabajos con el grupo total, en pequeños grupos, algunas tareas individuales y breves exposiciones de nuestra parte.

Los contenidos desarrollados en el curso

Partimos de la explicitación de los supuestos de un modelo socioconstructivo de la enseñanza, esencial para comprender un rol de intervención docente más activo y cooperativo con los procesos de apropiación de saberes disciplinares que realizan los estudiantes. Destacamos también que en este enfoque resulta de especial importancia el análisis del modo en que se articulan las acciones de los distintos actores organizados que participan de diversas actividades colaborativas para el logro de objetivos comunes.

La instalación de una nueva cultura en el contexto de “los prácticos” hizo necesario que se confrontaran tres modelos de enseñanza: el correspondiente a la didáctica tradicional, el paradigma del constructivismo natural-piagetiano y el constructivo-sociocultural enraizado en la teoría vygotskiana. Asimismo destacamos especialmente el desarrollo de acciones didácticas tendientes a mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, aspecto que desarrollamos a continuación.

Con respecto a la comprensión, modelamos estrategias con el objetivo de instalar un modelo para la lectura compartida entre los docentes y los estudiantes, según el cual antes de la lectura es necesario contextualizar la obra y el autor, rescatar los conocimientos

previos sobre los conceptos que se desarrollan en el texto, además de explicitar el objetivo que se persigue con la lectura.

Durante la lectura, que el profesor realiza en voz alta, se da lugar a intercambios con los alumnos para lograr aclarar y/o reelaborar de manera conjunta conceptos e ideas. Por otra parte, esto permite ir realizando síntesis parciales de lo que se lee, responder a los interrogantes que se plantean a partir de la lectura y avanzar en el proceso de generación de nuevas preguntas, aspecto fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Durante este proceso, el profesor o los estudiantes pueden reponer informaciones necesarias pero no explícitas en el escrito para lograr una mejor comprensión del mismo.

Después de leer, se da lugar a síntesis globales, nuevas preguntas, el debate de ideas, el análisis de la postura del autor y la confrontación de sus ideas con las de otros autores, para dar lugar a nuevos niveles de conceptualización.

Otro tipo de acciones que desarrollamos en torno a los procesos de lectura tuvieron como objetivo mejorar la formulación de guías y cuestionarios a través del análisis de distintos modelos, buscando reconocer cuáles resultan más efectivos para el desarrollo de la comprensión autónoma por parte de los estudiantes. Se confrontaron modelos que estaban más orientados al reconocimiento de información explícita y otros que favorecían la reflexión, la comparación entre distintos autores y la toma de posición.

Con respecto a la enseñanza de la escritura, la caracterizamos como una herramienta epistémica y, para complementar esta idea, les pedimos a dos docentes de talleres de expresión que expusieran el modelo de Bereiter y Scardamalia de 1987 acerca de la posibilidad de transformación del conocimiento que tienen los escritores expertos, frente a las estrategias que utilizan los novatos, que se limitan a “decir el conocimiento”. Luego de esto, discutimos cuál de estas dos modalidades se da más frecuentemente entre los estudiantes universitarios y de qué manera se puede impulsar desde las prácticas de la enseñanza el modo más elaborado de la escritura.

Para poder sistematizar el universo de textos que circulan en la Facultad, presentamos una síntesis de un proyecto de investigación dirigido por la Prof. Maite Alvarado, en el que se analizan los resultados de distintas encuestas realizadas en ese ámbito, para indagar el lugar que ocupa la escritura en la institución, las representaciones de docentes y alumnos sobre la misma y para averiguar qué géneros allí se usan.

Luego de esto, los asistentes al curso leyeron el artículo de M. Bajtín sobre la problemática de los géneros discursivos y las docentes explicamos los aportes de Werstch (1999), quien realiza un cruce entre las ideas de Bajtín y las de Vygotsky para instalar la idea de que los géneros discursivos son herramientas psicológicas que impulsan el desarrollo cognitivo y favorecen el aprendizaje. Después, analizamos a partir de distintos ejemplares las características de los géneros que ellos tienen que manejar como docentes, como el programa de la materia, secuencias didácticas y guías de trabajos prácticos. Les ofrecimos como material de apoyo una guía para la enseñanza de la redacción de un género propio de la Historiografía, la reseña crítica, elaborada por una docente de la carrera de Historia. Esta guía incluye una caracterización del género, las partes que lo componen y una enumeración de pasos a seguir para la redacción, además de dos modelos publicados en revistas académicas. Este texto, una muy buena muestra del discurso educativo, permitió que los profesores observaran cómo se podía enseñar un género académico y elaborar consignas para los trabajos prácticos. En síntesis, esta guía nos permitió observar los tipos de ayuda que se pueden ofrecer a los alumnos para que puedan apropiarse de una herramienta útil para su desempeño.

Vinculado con lo anterior, abordamos también las características sobresalientes de los géneros que los estudiantes deben leer y producir para poder aprender y acreditar aprendizajes. Para eso, los describimos brevemente desglosando sus distintas partes, a partir de la Lingüística Textual. Como muchas de estas clases de textos son utilizados en la instancia de evaluación, junto los docentes fijamos pautas para tener en cuenta en el momento de la corrección.

Con la finalidad de concientizar acerca de la necesidad de incluir las prácticas de escritura como contenidos propios de las materias, presentamos artículos de investigadoras argentinas, la Dra. Paula Carlino (2002b; 2002c;) y la Prof. Estela Moyano (2003), sobre el desarrollo de programas de escritura a lo largo del currículum. Estas dos autoras presentan posturas diferentes acerca de quiénes pueden hacerse cargo de la enseñanza de la escritura académica. La primera considera que son los docentes de las distintas materias; la segunda, si bien acepta esta idea, señala que “solamente un trabajo conjunto (con los profesores de Lengua) puede garantizar el aprendizaje”, pues son estos últimos los que poseen las herramientas necesarias para describir y sistematizar los géneros académicos. Luego de la

lectura de los textos, se produjo un debate del que surgió que los docentes necesitan ayudas para poder introducir las prácticas de escritura en sus cursos, no solo de los especialistas de Lengua, sino también de los de Educación, en lo que se refiere a las estrategias didácticas. Por otra parte, para favorecer el intercambio en las aulas, abordamos la cuestión de la interacción verbal como un proceso para la negociación de significados y la construcción de sentidos, pero no desarrollaremos este punto en este trabajo.

Resultados

Para analizar los resultados del curso, tuvimos en cuenta las interacciones verbales producidas durante los encuentros, observaciones a clases – que surgieron del pedido de ocho docentes- y los trabajos finales entregados, que consistieron en la elaboración de secuencias didácticas y reflexiones sobre la propia práctica.

En los encuentros, a través de los dichos, pudimos observar cambios relacionados con las representaciones sobre su quehacer y sus destinatarios:

-De la queja y la anécdota, los docentes pasaron a la reflexión y control de las propias acciones

En el inicio de nuestro curso, los profesores enumeraron sus quejas sobre las dificultades de los estudiantes, bien conocidas por todos: excesivo número de inscriptos, escaso interés durante las clases, falta de motivación, atención y comprensión, poca lectura de la bibliografía, tendencia a la formulación de comentarios poco relevantes, distancias “abismales” entre lo que saben y la disciplina, etc., además de plantear que muchos de los asistentes tenían un nombramiento ad-honorem. En otras palabras, sus bajas expectativas respecto a las posibilidades de progreso de alumnos se pusieron de manifiesto. En nuestra intervención, situamos la queja y su efecto paralizante; desafiamos al grupo a emprender la búsqueda de modos de superar algunas de las dificultades que genuinamente se habían planteado. A los pocos encuentros los docentes comenzaron a intercambiar experiencias de aula, con distintos resultados, lo que favoreció los diversos análisis y reflexiones orientados a las problemáticas de la enseñanza más que a los obstáculos de la propia acción.

-A partir de un mayor conocimiento del modelo socioconstructivo, advirtieron la necesidad de superar el conflicto entre enseñar la materia o enseñar a los estudiantes.

Al comienzo del curso, los docentes se mostraron preocupados por la necesidad de desarrollar todos los contenidos del programa, sin que hicieran demasiadas referencias a los

procesos de aprendizaje de los estudiantes. Una frase recogida con respecto a esto es bien ilustrativa: *yo trabajo con los que me siguen, porque el programa me corre*, lo que puede entenderse en el marco de una didáctica clásica, centrada en las exposiciones del profesor. Poco a poco, los asistentes comenzaron a atender a las fortalezas y dificultades de sus alumnos y pusieron en práctica algunas estrategias para enseñar a comprender, como por ejemplo, la lectura en voz alta a cargo del profesor y el dar lugar a las preguntas y comentarios sobre el contenido del texto. Según los docentes, esto generó en ellos satisfacciones por los efectos y sorpresa e interés en los estudiantes.

-Los profesores construyeron nuevas conceptualizaciones sobre la enseñanza en la universidad.

A través de los relatos de las acciones que iban implementando clase a clase en sus cursos, pudimos notar que paulatinamente iban internalizando la necesidad de generar situaciones para la discusión en pequeños grupos; la ruptura del modelo de la clase magistral; la revalorización de las preguntas de los estudiantes como puntos de apoyo para las explicaciones del profesor; la valoración de los juicios sobre los contenidos; la necesidad de andamiar a estudiantes universitarios; la posibilidad de enseñar –y no solo de evaluar- la comprensión y la reconsideración de los géneros académicos como herramientas epistémicas

A partir de las observaciones de clase y los trabajos finales registramos avances, que ejemplificaremos:

-Las secuencias didácticas respondieron al marco teórico.

Santiago está a cargo de un curso de Taller de Expresión I. En la clase que observamos, les pidió a los estudiantes la escritura de un soneto y les entrega listados de palabras. Después, esquematizó en el pizarrón la estructura del poema. Permitted que escribieran solitariamente, de a dos o en pequeño grupo. Mientras tanto, pasó entre los estrechos lugares para “mirar” el estado de las escrituras en producción y los animó permanentemente, especialmente con alguien que se mostraba resistente. *Seguí intentándolo, vamos!*, le dijo. Finalizada la escritura, el profesor invitó a los alumnos a que lean sus escritos y guió la atención sobre aspectos de relevancia frente al proceso de producción de textos.

-Se llevaron adelante estrategias didácticas para la comprensión del texto.

En los primeros encuentros, los profesores se mostraban desarmados frente a las dificultades de comprensión de los estudiantes, pero rápidamente pudieron revertir esta situación con un trabajo cada vez más sistemático, a partir de las estrategias que ya mencionamos. Citamos el trabajo final de una docente: “Las dificultades que surgieron fue el poco interés observado en la propuesta de lectura del texto. Fue la primera vez que se procedió a la lectura en clase, estando los alumnos desconcertados con la propuesta. Costó conectarlos con esta tarea dado lo novedoso de la actividad, frente a esto, se procedió a fundamentar la importancia de la lectura, contextualizando a la autora, buscando generar interés en la lectura. También se le solicitó a la alumna que leyera pausadamente para dar tiempo a la comprensión del texto”.

-Se sistematizó la enseñanza de géneros propios de las disciplinas.

Algunos docentes de la carrera de Trabajo Social presentaron secuencias didácticas destinadas a enseñar un género como los registros de la intervención profesional, en los que los alumnos deben “incorporar información sobre los sucesos de la práctica, el discurso y las actuaciones no verbales de los actores, el contexto ambiental, temporal y cultural de los sucesos producidos, las intervenciones profesionales, y las observaciones e impresiones personales del constructor del registro. Es fundamentalmente un procedimiento intrínseco al ejercicio profesional del Trabajador Social.”

Para llevar adelante su tarea, los profesores propusieron hacer una puesta en común de las percepciones, opiniones y experiencias previas de los alumnos acerca de la elaboración de los registros. Luego, les repartieron distintos tipos de registros y les pidieron que lean e identifiquen sus características particulares, que analicen la utilidad que tiene cada uno y ante qué demandas se realizan, después de observar cuáles son los insumos de información que se requieren en cada caso. Recién entonces, les solicitaron la escritura de registros para, en la clase siguiente, instalar la revisión de los textos de un compañero y de los propios a partir de preguntas.

-Algunas dificultades observadas

También pudimos advertir en los trabajos algunas dificultades, como las que expresa una docente: “Tal vez el problema más importante tiene que ver con la objetivación y la identificación de los conceptos que se quieren enseñar”. Esta frase posiblemente esté señalando que algunos profesores pueden haber llegado a cierto grado de “naturalización” con respecto a las disciplinas que enseñan, lo que de algún modo puede funcionar como un obstáculo para entender las dificultades de los estudiantes para comprender.

En dos casos, notamos otras dificultades vinculadas con la objetivación de las estrategias didácticas empleadas, ya que si bien incluyeron en sus narraciones actividades realizadas con los alumnos, no pudieron discriminar si las realizan ellos o los estudiantes, como se evidencia en la despersonalización que adoptan para contarlas: “Se leyó un texto...”; “Se hace una síntesis”; “Aparecen las relaciones entre los conceptos de poder y justicia”.

Conclusiones

A partir de lo registrado al comienzo del curso, se hizo notorio que muchos de estos profesores universitarios no tenían las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para llevar adelante la enseñanza de la lectura y la escritura de los géneros propios de su disciplina, a pesar de que se sabe que son capaces de utilizarlos. Esto se debe a que no han recibido formación específica que les permitiera describirlos y explicarlos. Por eso, postulamos que no es suficiente que los profesores dominen los textos para enseñarlos, sino que necesitan del apoyo de especialistas en Lingüística que los ayuden a analizarlos. Pero, por otra parte, estamos seguras de que el hecho de que conozcan las características discursivas y genéricas no completa la formación. ¿Alcanza con que los profesores puedan brindar esquemas estructurales para la escritura de un texto si no pueden conceptualizar esa estrategia como un dispositivo de ayuda entre otros? Queremos decir que para que los docentes puedan asumir la enseñanza de la comprensión y la producción de textos en la universidad deben comprender que son herramientas para el aprendizaje y no meros instrumentos para la evaluación. Pero, para esto, es necesario enmarcar estas prácticas pedagógicas en un cruce de campos disciplinares como los que hemos nombrado, en un sentido amplio y comprehensivo, desde una perspectiva socioconstructiva, que es la que permite comprender el rol que juegan las prácticas discursivas en el desarrollo de los sujetos.

Por último, no queremos dejar de señalar una situación sobre la que todos estaremos de acuerdo: los logros del curso fueron posibles porque existió un compromiso de parte de distintos actores institucionales. Solo cabe esperar que los esfuerzos no se agoten en experiencias acotadas, sino que se extiendan de manera sostenida en el tiempo a través de acciones más amplias y de distinto tipo, que permitan crear las condiciones para una mejor apropiación de los aprendizajes a través de los procesos de lectura y escritura.

Referencias

Alvarado, Maite(2001) “Proyecto UBACYT Trienal TS-01. La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo”. Disponible en Internet en:

http://www.fsoc.uba.ar/invest/res_ubacyt.pdf.

Carlino, P. (2002a) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?”, en *Lectura y Vida*, año 23, N°1.

Carlino, P.,(2002b) “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. Disponible en Internet en: www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/

Carlino, P.(2002c) “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”, disponible en Internet en: www.campus-oei.org/oeivirt/educsupe.htm

Freisinger, R. (1982). “Cross Disciplinary Writing Programs: Beginnings”. In: Fullwiler, T. and Young, A. 1982. *Language connections. Writing and Reading Across the Curriculum*.

Illinois, NCTE. Disponible en Internet en: [http:// wa.colostate.edu/books/](http://wa.colostate.edu/books/)

Fullwiler and Young. (1982). *Language connections. Writing and Reading Across*

TheCurriculum. Illinois, NCTE. Disponible en Internet en: [http:// wa.colostate.edu/books/](http://wa.colostate.edu/books/).

Moyano, Estela, (2003). “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del currículum universitario”, ponencia presentada en el Coloquio de Análisis del Discurso.

Políticas, Medios y Educación en la Globalización, Comodoro Rivadavia, octubre de 2003

Moro, D. (2004), “Lectura y escritura: pilares de la articulación entre el nivel Polimodal y la universidad”, ponencia presentada en el Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”, Buenos Aires, marzo de 2004.

Vigotsky, Lev S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

Wertsch, J.(1999). *La mente en acción*, Bs. As., Aique.