

**PRIMER CONGRESO NACIONAL
“LEER, ESCRIBIR y HABLAR HOY”**

la ciencia, la literatura, la prensa desde el Jardín a la Universidad,
en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación, la Comunidad...

TANDIL, 28, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2006

Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior”

**EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL LENGUAJE
ESCRITO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE EN ALGUNOS
PROFESORES DE MATERIAS UNIVERSITARIAS**

Lucía Natale lnatale@ungs.edu.ar

Estela Inés Moyano emoyano@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Áreas temáticas

- Análisis de experiencias de desarrollo profesional de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en sus materias. Alcances y limitaciones.
- Análisis de experiencias de inclusión de la enseñanza de la lectura y escritura dentro de las cátedras o departamentos. Alcances y limitaciones.

Desde el segundo semestre de 2005 se viene implementando en la Universidad Nacional de General Sarmiento un proyecto institucional para el mejoramiento de las habilidades de escritura y de lectura de los estudiantes¹. El proyecto tiene como objetivos 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; 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 y capacitar a los profesores de las diferentes disciplinas para la enseñanza de la lectura y la escritura durante el dictado de su materia específica.

Para lograr el primer objetivo, docentes de Lengua se desempeñan como profesores asociados a distintas materias del Segundo Ciclo Universitario; dictan clases para ayudar a los estudiantes a elaborar los escritos que los responsables de las materias solicitan en distintas instancias, como trabajos prácticos o evaluación final. Esto se realiza después de que ambos profesores han negociado las características de los géneros (monografías, informes, proyectos, estudios de caso, entre otros) que se pretende que los estudiantes produzcan.

¹ Nos ocupamos más extensamente de las características del Proyecto en otro trabajo presentado en este mismo Simposio: “Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera como política institucional: una investigación acción”

En las clases, los docentes de Lengua llevan adelante una propuesta pedagógica que se desarrolla en varias fases. Se inicia generalmente con la deconstrucción de un ejemplar genérico previamente seleccionado por el profesor a cargo de la materia. Esto implica la realización de una lectura conjunta que tiene como objetivo negociar el campo de estudios o, dicho de otro modo, acercar a los estudiantes a los contenidos disciplinares a partir de sus saberes previos y ayudarlos a comprender el contexto de producción de los escritos, el de la investigación académica. Asimismo, se analiza el texto como un ejemplar del género, para que puedan observar sus rasgos más salientes, los pasos que lo componen, los aspectos discursivos y los léxico-gramaticales.

En esta instancia, los docentes a cargo de las materias asumen el rol de especialistas en un área del conocimiento y participan activamente del intercambio que se produce con los estudiantes en la negociación del campo y del contexto.

En otras clases, se puede realizar con ellos una construcción conjunta, lo que puede incluir el diseño del texto –el plan o esquema que pueden seguir- o la escritura compartida de algunos pasos, según las necesidades del grupo. Una vez que los estudiantes producen la primera versión se los guía en su revisión, a veces en el marco de la clase y otras, fuera de ella. La presentación en este mismo Simposio de las Profesoras Valente y Moyano² da cuenta del tipo de intervenciones que se realizan; de modo sintético, pueden observarse en el siguiente esquema:

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|---|
| Negociación del campo | Deconstrucción del género | | * Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual | ↓ |
| | Diseño del texto | Construcción de ejemplares genéricos | * Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual | ↓ |
| Determinación del contexto | Edición de los propios escritos | | * Evaluación conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual | ↓ |

Figura 1: Propuesta didáctica producida y probada en el proyecto de investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: Criterios teóricos y diseño didáctico”.

Con estas acciones se apunta a lograr dos objetivos. Por un lado, ayudar a los estudiantes a mejorar sus prácticas de escritura en el ámbito de la Universidad y, por

² Valente, E. y Moyano, E., “La enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera a partir de la teoría de género y registro: Análisis de una experiencia”

otro, modelar ante los docentes de las materias las actividades que pueden llevar a cabo para enseñar a leer y escribir géneros académicos, ya que se prevé que después de dos o tres períodos puedan realizarlo de manera independiente, o con asistencia por fuera de la clase.

Este tipo de intervenciones ha resultado efectivo tanto para el mejoramiento de las producciones de los alumnos como en las reflexiones que los docentes pudieron realizar después de haber pasado por la experiencia. Todos los docentes participantes mostraron haber alcanzado nuevas conceptualizaciones sobre distintos aspectos que nos ocuparán en lo que sigue pero, como veremos, el punto del que parten no siempre es el mismo. En este trabajo trataremos de mostrar la evolución de los docentes en cuanto a:

- el rol que se le asigna al lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares,
- el reconocimiento y la explicitación de las características de los géneros que se les solicitan a los estudiantes y
- la planificación de secuencias de enseñanza de dichos géneros.

El rol del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Puede resultar sorprendente que se encuentren diferencias en cuanto al status que los profesores de las materias le otorgan al lenguaje en los procesos que tienen lugar en una clase. Sabemos que el lenguaje no es solo un vehículo para la construcción de los conocimientos y para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, sino que también funciona como una guía para la acción y la regulación de la propia conducta (Vigotsky, 1988). Sin embargo, hemos encontrado que esta comprensión no se da en todos los casos, o al menos no en el mismo grado.

Antes de considerar la función de la lectura y la escritura, resulta pertinente que nos preguntemos por el rol que los docentes de algunas disciplinas le asignan al lenguaje verbal en general, al lenguaje natural. Decimos esto porque hemos encontrado, por ejemplo, que un profesor de una materia del área de Economía que proponía en sus clases la lectura de cuadros estadísticos como los que suele publicar en INDEC planteó en una oportunidad: “los números hablan por sí solos”. Si bien la dinámica establecida por el profesor promovía que los estudiantes manifestasen los razonamientos que producían y sus propias interpretaciones, y subrayaba que el significado que puede construirse a partir de cuadros no es absoluto, sino que reside en el conjunto de negociaciones llevada a cabo por los actores intervinientes, fue necesaria la intervención

del profesor asociado a fin de establecer una reflexión metalingüística sobre la naturaleza de los intercambios. Fue necesario explicitar que los números no hablaban por sí solos, sino que eran los participantes los que estaban produciendo significados a partir de las cifras. La afirmación del profesor de la materia habla de una cierta “invisibilidad” (Amaya, 2006) del lenguaje natural en el desarrollo de esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero no es el único caso. En otra materia, de la carrera de Ingeniería Industrial, en la que los estudiantes debían desarrollar un nuevo producto, uno de los docentes participantes manifestó que lo que se les pedía era “pura actividad”: no se reconocía entonces que todo el proceso de ideación estaba mediado por el lenguaje, que los estudiantes necesitarían desarrollar habilidades comunicativas para presentarlo ante una empresa, o que esa actividad constituye un género, en la concepción de Martin (Eggins, 1994), en la que el lenguaje interviene en menor o mayor medida (Martin y Rose, 2003) y que para dar cuenta de esa actividad también es necesario un género en el que el lenguaje interviene como constitutivo del género.

Afortunadamente, otros docentes, especialmente aquellos que por su trayectoria se ocupan de dirigir tesis, mostraron conciencia y preocupación por el escaso dominio del lenguaje escrito tanto en estudiantes como en graduados jóvenes, especialmente en cuanto a la escritura.

Por otra parte, se observó que la mayor parte de los profesores entiende que es la lectura la actividad que tiene mayor peso en el aprendizaje. Algunos dijeron, por ejemplo: “No podemos pedirles que escriban tanto; si lo hacen no van a tener tiempo para leer”. O ellos mismos justificaban las demoras en las entregas de trabajos escritos de sus alumnos diciendo: “No escriben porque están estudiando”. Estas manifestaciones nos permiten pensar que estos docentes no creen que la escritura incide en los aprendizajes, por lo que resulta frecuentemente desvalorizada frente a la lectura, que ocupa un lugar central en las actividades que se les encargan a los estudiantes. Pero, como ha señalado P. Carlino (2005), se la deja de algún modo en la “orfandad”, ya que se la suele requerir como tarea domiciliaria, y son pocos los docentes que destinan un tiempo a acompañar los procesos de comprensión del campo y muchos menos los que prevén acercarlos a la determinación del contexto, su modo de funcionamiento y las relaciones que se establecen entre los participantes de la comunicación. Esto genera sin dudas problemas en los estudiantes, especialmente en aquellos que por ser primera generación de universitarios en sus familias no tienen una idea formada de las tareas que se desarrollan en el mundo académico.

Los géneros

En el marco de la Lingüística Sistémico Funcional, los géneros son definidos por Martin como un “proceso social orientado a una meta y dividido en pasos o etapas en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura” (Eggins, 1994). Esta definición permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y el modo como se lleva a cabo en pasos o etapas.

El concepto de género se relaciona con el modo particular y predecible en que las selecciones de campo, tenor y modo (variables del registro) se integran en una cultura dada. A su vez, el registro puede ser inferido a partir de las configuraciones gramaticales. Los significados ideacionales, interpersonales y de modo que se construyen pueden identificarse a partir de la observación de las selecciones del hablante en los patrones semántico-discursivos y los diferentes sistemas gramaticales.

Durante la implementación del proyecto hemos observado que no todos los profesores tienen en claro qué tipo de acción se espera que los estudiantes realicen a través de sus escritos. Esto puede observarse en la formulación de las consignas de los trabajos. Por ejemplo, una profesora de una materia del área de las Ciencias Sociales, manifestó que frecuentemente, al finalizar el desarrollo de una unidad, les solicitaba a los estudiantes realizar un escrito presencial, una “escritura fresca”, espontánea, a través de la cual se relevaban los aspectos de la bibliografía que a los estudiantes les habían resultado más destacables. Las consignas que debían desarrollar los estudiantes eran semejantes a la siguiente:

Teniendo en cuenta los aportes de los diversos autores estudiados y las discusiones desarrolladas, rescate dos conceptos teóricos que, a su juicio, contribuyen a explicar y comprender la crisis y reestructuración contemporáneas, ya sea a nivel mundial o nacional, en la dimensión económica o en la esfera del Estado. Fundamente brevemente su elección.

Como puede observarse, la vaguedad de la propuesta no facilita que los estudiantes comprendan exactamente qué es lo que se les pide.

Otros trabajos prácticos elaborados en una primera instancia por un grupo de docentes constituían una serie de preguntas-guía para la observación de la interrelación de servicios ecológicos y urbanísticos en un *country* ubicado en la zona del Delta del Paraná. La mayoría pedía la identificación y la tipificación de variables e indicadores; solo la última de las preguntas que, en palabras de los profesores, podía responderse con un párrafo exigía la puesta en relación de diversos factores. En esta situación fue

necesario mostrar a los profesores que las mismas habilidades requeridas podían ser evaluadas a través de la escritura de un ejemplar de un género elaborado, más acorde con el nivel de la carrera de los estudiantes. También se trató de hacerles ver que eso implicaba un grado de conceptualización más alto por parte de los jóvenes. Finalmente, se acordó que se les pediría a los estudiantes un género común en el área de la Ecología: un análisis de caso.

Pero, cuando les pedimos a los docentes que nos facilitaran un ejemplar del género que ellos valoraran como muy bueno, nos acercaron textos que hablaban de la problemática de las urbanizaciones, pero no eran estudios de casos. Por esto pensamos que los especialistas en un área no necesariamente han reflexionado sobre las características de los instrumentos que se utilizan para la comunicación de las investigaciones y que tienden a clasificar los textos por la temática que desarrollan y no por el tipo de actividad que realizan. Tras varios días de negociaciones y la puesta en práctica de una secuencia de enseñanza, los estudiantes produjeron escritos que rondaban las 15 páginas en promedio, y no dos enumeraciones y un párrafo, que era el producto que los docentes esperaban en una primera instancia.

En el otro extremo, algunos docentes mostraron desde un comienzo un alto grado de conciencia sobre la necesidad que los estudiantes dominen los géneros académicos. Tenían en cuenta su importancia para la formación de los estudiantes como futuros investigadores. Por ejemplo, un docente incluyó en el programa de la materia lo siguiente: “El sistema de evaluación incluye [...] la elaboración de dos trabajos grupales escritos sobre salidas de muestreo. Uno tendrá carácter de informe y el otro tendrá formato de trabajo de investigación para publicación”. Este mismo docente tenía previsto entregar a los alumnos una ficha de cátedra en la que se mencionaban y describían –aunque muy brevemente– los distintos pasos del artículo de investigación, por lo cual puede decirse que había desarrollado un grado interesante de conciencia sobre las características del género; ya podía hacer algún tipo de referencia a sus características, aunque no todavía en el nivel de realización a través del sistema léxico gramatical.

La enseñanza de los géneros

En nuestro trabajo hemos encontrado también diferencias entre los profesores en cuanto al grado de desarrollo de estrategias para la enseñanza de los géneros académicos y al reconocimiento de la necesidad de implementar acciones deliberadas

para lograr aprendizajes. En relación con esto último, la profesora que pretendía que los alumnos produjeran una “escritura fresca” a partir de la lectura de la bibliografía expresó en una reunión de gran parte de los docentes participantes en el Proyecto que ella realmente se preguntaba si era posible enseñar a escribir. Cuando le señalamos que esa pregunta sugería que, de algún modo, su postura era de índole “naturalista” y que, de acuerdo con eso, los estudiantes debían aprender a través del ensayo y el error o de la experimentación directa, sin guías de parte del docente, dijo que en cierta medida acordaba con esa afirmación, y trajo a colación que sus propios procesos de aprendizaje de la escritura que fueron de ese tipo.

Otro docente, el que solicitaba el artículo para ser publicado, mostró preocupación por la enseñanza, aunque se observó que las herramientas con las que contaba son seguramente insuficientes para que un estudiante promedio aprenda a elaborar sus escritos. Si bien el profesor tenía previsto entregar la ficha de cátedra con la descripción del género, no había incluido entre los materiales de lectura ningún ejemplar de artículo científico y, cuando le solicitamos que nos lo proveyera para poder deconstruirlo con los alumnos, tuvo dificultades para encontrarlo. Manifestaba, como disculpa, que la mayoría de los textos que maneja están en inglés, ya que solo está suscripto a publicaciones internacionales. Esto muestra que no había considerado hasta ese momento que la exposición a un género determinado es necesaria para la producción posterior.

Con respecto al resto de los docentes, creemos que la mayoría no había pensado en la enseñanza de la escritura, a pesar de que suelen quejarse de las producciones de los estudiantes. Una profesora, por ejemplo, les había solicitado que escribieran un ensayo como evaluación parcial; solo cuando los estudiantes –enterados de la existencia del Proyecto- pidieron que se los orientara, ella manifestó haberse dado cuenta de que los jóvenes no suelen leer ensayos y que, por tanto, era necesario guiarlos. Es posible que esta falta de reflexión sobre la necesidad de enseñar a escribir se deba a algunos de los supuestos sobre la escritura señalados por P. Carlino (2005), especialmente el que sostiene que la escritura es una técnica básica que, una vez aprendida, puede utilizarse para transmitir lo que se ya sabe. Y por otro lado, que se suelen deslindar los contenidos curriculares sobre los que versan los textos (conceptos, relaciones, teorías) de la forma en que se construyen, es decir, del lenguaje, como si esos contenidos tuvieran existencia por fuera del lenguaje.

La evolución observada

Los diversos estudios reportados por Clark y Peterson (1997) señalan que puede observarse el pensamiento de los profesores en sus planificaciones y que estas, a su vez, se ven afectadas por las respuestas de los alumnos a las acciones que implementan. En nuestro trabajo hemos podido observar que los docentes de las materias que participan del proyecto modifican después de un tiempo sus concepciones, especialmente después de analizar los cambios que se producen en los trabajos de los estudiantes, aunque probablemente también inciden las observaciones de las prácticas de enseñanza que llevamos a cabo en sus clases.

Ahora bien, ¿en qué consisten los cambios que notamos? En relación con la importancia que se le asigna al lenguaje natural, se observó que en el docente que tenía menos conciencia sobre el rol que juega en los aprendizajes, se inició un proceso por el que se llegó a reconocer su valor para el desarrollo de trabajos de investigación específicos de la materia. En cuanto a la escritura, en la mayoría de las materias se le comenzó a asignar un papel más importante y se comenzó a formar la idea de que es también un objeto de reflexión y de estudio. Esto se observa, por ejemplo, en que algunos profesores modificaron sus programas e incluyeron en ellos bibliografía específica sobre la escritura de géneros académicos. Otros explicitaron que la materia participa del Proyecto y que los trabajos también serán evaluados en aspectos discursivos.

La conceptualización de los géneros se ha modificado también. Muchos de los profesores se muestran preocupados por esta cuestión; discuten a veces sobre cuál es la etiqueta más conveniente para los escritos que quieren que los estudiantes produzcan. La profesora que buscaba “una escritura fresca” piensa ahora que las reflexiones sobre la bibliografía pueden articularse de modo que los estudiantes puedan utilizarlas para escribir “un estado del arte”, como expresó en la reunión previa al inicio del segundo semestre de este año. En general, lo que se observa es que los profesores han comenzado a pensar que las tareas de escritura que los estudiantes realizan pueden servirles para su futuro desempeño como profesionales o investigadores.

Finalmente, en cuanto a la enseñanza de los géneros, algunos profesores incluyeron ejemplares de los géneros que solicitarán en la bibliografía. Uno de ellos señaló al final del semestre que en el próximo curso adelantará la entrega del trabajo que solicita en la instancia final para poder dar a los estudiantes la oportunidad de

reescribir sus escritos a partir de las correcciones que recomendemos, él, desde la disciplina y los profesores asociados, en cuanto a los aspectos discursivos.

A modo de cierre

En todos los casos se notó un progreso significativo en la comprensión de los efectos de la escritura en el desarrollo cognitivo y de su relación con los contenidos disciplinares y las prácticas académicas. Al inicio del Proyecto podían reconocerse tres grados de acercamiento a la propuesta. Algunos docentes mostraban conciencia sobre el rol de la lengua escrita en el desempeño de estudiantes y egresados y explicitaban su preocupación por la enseñanza de esos aspectos. Otros profesores acordaban con la idea de que el lenguaje participa de la construcción de la realidad pero no llegaban a vislumbrar plenamente la posibilidad de que se pudiera enseñar a los estudiantes a manejar los recursos para contribuir a esa creación. En otros casos, el reconocimiento del valor de la escritura como herramienta epistémica y del carácter social de los géneros no se dio hasta el final del primer semestre.

Consideramos que tales cambios se deben principalmente a dos factores: el mejoramiento de las producciones de los estudiantes y la observación de prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a cargo de docentes de Lengua que cuentan con herramientas específicas para su abordaje.

Referencias bibliográficas

AMAYA, O. (2006) “Informe final de las acciones implementadas en el marco del PRODEAC”, IDH- UNGS, mimeo.

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, F.C.E

CLARK, C, y P. PETERSON (1997) *Procesos de pensamiento de los docentes en La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell, 1999.

MARTIN, R & D. ROSE (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

VALENTE, E. (2006) “Informe final de las acciones implementadas en el marco del PRODEAC”, IDH- UNGS, mimeo.

VYGOTSKI, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE EN ALGUNOS PROFESORES DE MATERIAS UNIVERSITARIAS

Lucía Natale lnatale@ungs.edu.ar

Estela Inés Moyano emoyano@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En esta presentación se propone un estudio exploratorio de algunas tendencias encontradas en las conceptualizaciones acerca del lenguaje escrito, su enseñanza y su aprendizaje en docentes de distintas materias universitarias que participan de un proyecto institucional denominado “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas a lo largo de la carrera” (PRODEAC)” que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento. El proyecto tiene como objetivos principales favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los estudiantes y capacitar a los profesores de las diferentes disciplinas para la enseñanza de la lectura y la escritura durante el dictado de su materia específica. Este trabajo pretende analizar la evolución de dichas conceptualizaciones. Se han considerado para ello diversas fuentes de relevamiento de datos, como las planificaciones de los docentes, los registros obtenidos en entrevistas y en observaciones de las clases realizadas en el marco del PRODEAC.