



**JORNADA I DE INTERCAMBIO
DE EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS
EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

Octubre de 2009 - Bianual



UTN UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
Facultad Regional General Pacheco

Secretaría Académica

H. Irigoyen 288. General Pacheco. Tigre. Provincia de Buenos Aires. República Argentina (CP 1617)
<http://www.frgp.utn.edu.ar/institucional/secretarias/academica/>

AUTORIDADES

DECANO

Ing. Eugenio Ricciolini

VICEDECANO

Ing. José Miguel Sánchez

SECRETARIO ACADÉMICO

ING. José Luis García

COORDINADORA PEDAGÓGICA

Dra. Liliana Laco

**COORDINADORA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL**

Prof. Mónica Ávila

COORDINADORA DEL PROGRAMA TUTORÍAS

Lic. Lorena Guiggiani

ÍNDICE

¿Desarrollo de competencias comunicativas en la universidad?

Dra. Liliana Laco (FRGP – UTN)



Presentación

Prof. Mónica Ávila



MESA 1

Tema: Institucionalización de la alfabetización académica: configuraciones

Dra. Mariana Córdoba (UBA)

Lic. Lorena Fernández Fastuca (UDES)



MESA 2

Tema: Experiencias sobre lectura académica y procesos comunicativos en el área de Matemática

Lic. Claudia Guzner (UNCUYO)

Lic. Vicente Messina (UTN – FRBA)



MESA 3

Tema : Los alumnos como lectores durante el primer año de sus estudios universitarios

Prof. Lucía Natale (UNLU)



MESA 4

Tema: Proyectos colaborativos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura indistintas cátedras

Prof. Ana Brown (UBA)

Lic. Daniela Stagnaro (UNGS)

Prof. Marcelo Muschietti (UNGS)

Lic. Jacqueline Giúdice



MESA 5

Tema: La tutorial como modo de intervención en acciones de alfabetización académica I

Lic. Claudia García (UAA)

Prof. María Gimena Crena (UTN FRGP)



MESA 6

Tema: La tutorial como modo de intervención en acciones de alfabetización académica II

Ing. Eugenio Dattilo (UTN FRA)

Mag. Marcela González (UCAECE)



¿Desarrollo de Competencias Comunicativas en la Universidad?

Dra. Liliana Laco

Coordinadora Pedagógica

Facultad Regional General Pacheco

Universidad Tecnológica Nacional

llaco@frgp.utn.edu.ar

¿Será necesario justificar la realización de la Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas?

Seguramente no para los profesionales en la materia pero sí para muchos otros docentes universitarios que no ingresaron aún en esta preocupación.

La segunda pregunta puede ser: ¿por qué en la Facultad Regional General Pacheco?

Las respuestas a estos interrogantes dieron lugar a los siguientes apartados.

Un escenario diferente

Desde la década de los años ochenta en América Latina la universalización de la educación básica produjo crecientes tasas de aumento de la cobertura de la educación superior, que generaron como respuesta la proliferación de instituciones y la diversificación de la oferta para atender a demandas formativas no escuchadas o no reconocidas como necesarias hasta el momento. Desde ya que es un fenómeno que no reconoce fronteras, pero sí han sido diferentes los momentos en los que se verificó según la zona geográfica a analizar.

Al decir de Bruner (2000) “vamos hacia una educación superior para todos; hacia el aprendizaje social e institucionalmente distribuido y hacia una situación donde la comunidad deberá garantizar oportunidades de formación a lo largo de la vida de las personas, sin exclusión”.

No obstante, tal como el mismo autor señala, esta “revolución” cuantitativa no fue acompañada aún por la necesaria transformación sistémica de las estructuras organizativas y de las estrategias de gestión, tanto institucionales como académicas.

Todavía se fuerza la continuidad de un modelo educativo concebido para responder a otra realidad. ¿Qué significa esto? Actualmente ha cambiado el perfil de los estudiantes universitarios al punto que, como dice Rama (2009), éstos evidencian una mayor semejanza con la estructura de las sociedades a las que pertenecen. La ampliación de la matrícula reclama cambios cualitativos para “atender a la diversidad” que al no verificarse en las dimensiones necesarias dejan al descubierto una nueva realidad de abandono y rezago.

Sin embargo no podemos ignorar indicios de cambio.

El Estado, en el marco de su reconfiguración, visible en nuestro país a partir de los años noventa, comenzó a alentar nuevas políticas públicas en relación con la educación superior. Cambia su papel de prestador de servicios para instaurar formas de regulación del sistema que garanticen la calidad de la prestación, al decir de Krotsch (2001), a través de la evaluación – acreditación, lo que se dio en llamar un camino hacia la autonomía evaluada.

Este proceso conlleva la publicación de resultados y, fundamentalmente, la justificación de los mismos acompañada por los procesos de mejora. Comienza a abrirse paso otro estilo de gestión universitaria.

En este escenario cobran distinto significado y adquieren otra importancia el abandono y el rezago de los alumnos. No son nuevos en la universidad, aumentaron cuantitativamente al crecer la matrícula. Es difícil determinar si ambas cantidades estuvieron en “consonancia” ya que no existen estudios específicos, pero lo que sí comienza a ser original es el cambio de mirada desde la que se los aborda: constituyen un tema en la agenda, se asumen como un problema.

Esa preocupación ha ido traduciéndose en diversas líneas de acción tendientes a la recuperación del alumnado en las que también se advierte una evolución conceptual.

En un primer momento se distinguían por su carácter compensatorio, ya que se partía de la base de que el origen estaba exclusivamente ocasionado por la deficitaria formación de los estudiantes lograda en los niveles anteriores, por el diferente capital cultural de los mismos, etc. Todas explicaciones exógenas a la institución.

Pero, en el mismo seno universitario, y como consecuencia de la producción de conocimientos (una de sus finalidades), la investigación en pedagogía universitaria, psicología evolutiva sociocultural, y lingüística, cada una con sus objetos de estudio específicos, fueron gestando las bases para innovaciones interesantes, no buscadas pero contundentes, inexorables. Se puso en evidencia la caducidad de algunas certezas y fundamentó la necesidad de un cambio de modelo, al decir de Zabalza (2009), pasar de una docencia abocada a la enseñanza a otra que esté centrada en el aprendizaje de los estudiantes, que no es lo mismo que facilitarlos. Esto constituye una resignificación del rol docente en ese ámbito demostrando que sus responsabilidades, las de siempre: contribuir con la formación integral de profesionales, deben cumplirse a través de otros medios. A la experticia profesional se le pide que integre la pedagógica.

¿Por qué? Porque los presupuestos fundantes son otros.

El docente dejó de ser la fuente de conocimiento para tener que ser el organizador de dispositivos y estrategias que garanticen la orientación y generación del aprendizaje, el desarrollo y maduración integral del alumno, alumno que ya no es lo que se pensaba que era. Y esto no sólo porque las condiciones socio culturales que caracterizan a cada época son distintas, porque ingresaron a la universidad representantes de otros estratos sociales diferentes a los tradicionales, sino, fundamentalmente porque surgieron nuevas explicaciones. Está demostrado que el conocimiento es una construcción que se produce como consecuencia de las circunstancias y las interacciones a que la persona se ve expuesta. Es un proceso que dura toda la vida y en él no hay habilidades que se desarrollen de una vez para siempre sino que cada una se

va modificando cualitativamente según los desafíos que la persona afronta. A esto se suma que la apropiación de los contenidos depende del dominio de las lógicas según las cuales son elaborados, cada campo disciplinar tiene la suya. Por todo esto, el docente es fundamentalmente responsable de promover el aprendizaje de los contenidos a través de esas lógicas que serán las que garanticen la actualización permanente.

Traduciendo estas afirmaciones en pautas de acción para el ámbito universitario surge claramente esta conclusión, el alumno, en su escolaridad previa estudió, pero ese estudio no tenía las características ni respondía a las necesarias en el contexto universitario porque tenía otras finalidades, por lo tanto debe aprender a hacerlo nuevamente. El alumno debía organizarse para responder a los requerimientos de los docentes de los niveles previos, pero es cierto que ahora esa organización es mucho más compleja. Deberá compatibilizar las obligaciones inmediatas que le impone el cursado y acreditación de cada materia con las otras que muchos tienen paralelamente de orden laboral y familiar diseñando un trayecto personal para lograr recibirse más allá de los años en los que esté estructurada la carrera.

Ese alumno deberá aprender a desempeñarse en un ambiente con códigos y reglas diferentes que alguien debe enseñarle a fin de que no afronte dificultades que lo desborden y que es responsabilidad del nuevo ámbito hacerlo.

Nadie puede poner en duda que los resultados formativos de los niveles previos a la Universidad están lejos de alcanzar los estándares esperados. De lo que se trata es de demostrar que a ello se suma otra deficiencia y es la ausencia de la acción específica dentro de la universidad por las responsabilidades que a ella le competen.

Como conclusión, así como el docente deja de ser considerado como transmisor de los conocimientos de los que es poseedor para ser gestor de escenarios didácticos caracterizados por la variedad y vastedad de recursos que permitan el aprendizaje a la variedad de destinatarios que se le presentan, la universidad se convierte en responsable de aprendizajes que hasta la fecha se ignoraban.

Este es el marco en el que se asienta el objeto de la Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias para el Desarrollo de Competencias Comunicativas.

La alfabetización académica en la Facultad Regional General Pacheco

La iniciativa en la Facultad reconoce como punto de partida el año 1999 evidenciando tres etapas hasta la fecha.

En la primera, a partir del año 1999, coherentes con el pensamiento generalizado de la época se realizaron las primeras acciones con una finalidad remedial, compensadora, niveladora, que se concretaron en el cambio de los contenidos de la asignatura Fundamentos para la Actividad Universitaria, en el Seminario Universitario, instancia a través de la cual los postulantes acceden al cursado de las carreras de grado.

En la segunda etapa, advirtiendo nuevos horizontes desde la teoría y contando con los recursos que facilitó el PROMEI (Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería) fue posible la inclusión en la Facultad de un Programa Integral de Tutorías. Dentro de él se concibió la figura

del Tutor en Competencias Lingüísticas –TUTACOMPLE- a partir del año 2007. Se trata de un trabajo conjunto, interdisciplinario, de una especialista en Lengua interactuando con el docente de las Materias Integradoras de primer año de las carreras de grado. El programa a desarrollar es el que el profesor de la materia estructuró, al que se integran estos objetivos:

- Mejorar:
 - La toma de apuntes en clase
 - La toma de notas a partir de un texto
 - La producción escrita de textos expositivos
 - La exposición oral.

Dichos objetivos son trabajados durante el desarrollo de las clases, en momentos acordados y pertinentes en relación con las actividades que los alumnos deben realizar, con apoyo de fichas que constituyen un “soporte” bibliográfico. La evaluación de los producidos por los alumnos es conjunta. La especialista en Lengua lo hace desde la perspectiva que le corresponde y realiza una devolución individual o grupal según haya sido la elaboración. El docente de la materia integradora evalúa el contenido disciplinar y es finalmente quien decide la promoción del alumno.

La tercera etapa se inicia a comienzos del año 2009, como consecuencia de la consolidación de las acciones emprendidas se advierte la necesidad de afrontar un nuevo momento que consiste en producir una transformación organizacional, que impacte en lo curricular, a fin de implementar lo que la teoría demuestra: concebir estrategias, a través de un trabajo interdisciplinario, que generen las condiciones para el aprendizaje de las competencias comunicativas propias del ejercicio de la profesión en el seno de todas las materias de las carreras y a cargo de los profesores de las mismas

Es así que el Consejo Directivo de la Facultad aprueba por Resolución 620/ 2009 la creación del Programa para el Fortalecimiento de las Competencias Lingüísticas para el Desempeño Profesional dependiente de la Secretaría Académica.

Son sus objetivos:

- Definir, interdisciplinariamente, las competencias relativas a la comunicación profesional en las carreras de grado que ofrece la FRGP.
- Generar, interdisciplinariamente, estrategias a aplicar en el desarrollo curricular de las carreras de grado para la enseñanza de competencias comunicativas propias del ejercicio profesional.
- Conformar equipos para la aplicación de dichas estrategias.
- Promover la formación de los docentes de las especialidades para integrar en sus proyectos didácticos, en forma autónoma, el desarrollo de las competencias.
- Sustentar la actividad a encarar en investigaciones que acompañen su desarrollo.

Una de las acciones promovidas por la Secretaría Académica a través del Programa fue la Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias para el Desarrollo de Competencias Comunicativas.

La repercusión de la convocatoria y la entidad de los expositores colmaron las expectativas iniciales. Constituye un paso importante para la generación de redes que contribuyan al fortalecimiento e institucionalización de las convicciones que la motivaron.

Bibliografía:

- Brunner, José Joaquín (2000): *Educación superior: desafíos y tareas*, discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile, 13 de junio de 2000. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-97602000000100004&lng=es&nrm=iso>.
- García Madruga (2006) **Lectura y conocimiento**. Barcelona: Paidós
- Krotsch, P. (2001) **Educación superior y reformas comparadas**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. Cuaderno universitario N° 6.
- Rama C. (2009) *La tendencia de la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina*. OEI. Revista Iberoamericana de educación N° 50, enero – abril 2009
- Zabalza. M. A. (2009) *Ser profesor universitario hoy*. En Revista La Cuestión Universitaria, N° 5. pp 69 a 81.

Presentación

Prof. Mónica Beatriz Ávila
Coordinadora del Programa de
Fortalecimiento de
Competencias Comunicativas
para el Desempeño Profesional

Coordinadora del Programa TUTACOMPLE
(FRGP– UTN)

mavila@frgp.utn.edu.ar

El Programa de Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas para el Desempeño Profesional lleva a cabo, en la Facultad Regional Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional, acciones institucionales destinadas a acompañar a alumnos y docentes en la difícil tarea de apropiarse de los modos de decir relacionados con la actividad universitaria, para los primeros, y en el desafío de incorporar estas prácticas, en el trabajo de las distintas cátedras, para los segundos.

En el marco de este Programa, se llevó a cabo, el 26 de octubre de 2009, en La Residencia de nuestra Facultad, la Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el desarrollo de Competencias Comunicativas cuyas ponencias se presentan a continuación. Esta Jornada fue concebida como un espacio donde compartir algunas de las valiosas experiencias que sabíamos existen en el área y creemos que cumplió con su objetivo: poner en común algunas de las ricas prácticas llevadas a cabo en distintas casas de estudio, distantes entre sí, permitiendo que se hagan visibles las propias acciones, evaluando sus fortalezas y sus debilidades, ayudando a concebir alternativas.

Un eje común que recorre los diferentes aportes tiene que ver con adoptar una perspectiva novedosa, acerca del trabajo con estas competencias en la universidad. Durante mucho tiempo, la lectura y la escritura han sido consideradas habilidades vinculadas a un único proceso de alfabetización que generalmente aparecía asociado a los primeros años de la formación educativa. En este marco, su aprendizaje se realizaba de una manera definitiva en estos períodos iniciales y, a partir de entonces, la educación específica iba garantizando, a través de ambas, como herramientas de apropiación y expresión, el acceso a los distintos campos del saber. Las cátedras universitarias han tendido a considerar que no tienen como objeto específico la enseñanza de la lectura o la escritura sino los contenidos disciplinares que les son propios; sin embargo, a nadie escapa ya que escribir y leer siguen siendo, en la universidad, los medios esenciales de adquisición y comunicación de los

aprendizajes, que las formas de leer y escribir varían al interior de las diferentes disciplinas y que el enfrentamiento del alumno novicio con estas prácticas suele ser, muchas veces, traumático¹.

Las nuevas concepciones acerca del leer y el escribir han colaborado para que las nociones perimidas se revisen. Hace ya varios años, Louise Rosenblatt expuso su modelo del proceso lector desde la perspectiva de la teoría transaccional². Desde esta posición, dice Rosenblatt “el conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un único proceso” (Rosenblatt, 1994:17). La lectura es definida, entonces, como “un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total.” (Rosenblatt, 1994:24) Esta postura invita a abandonar la concepción del lenguaje o la lengua como un conjunto de convenciones o un código que se aprende de una vez y para siempre y al que se recurre como a un diccionario o una gramática, cuando se necesita. Y, además de definir al lenguaje como un sistema social de comunicación, esta teoría pone el foco sobre la percepción de que, detrás de ese enfoque social, hay un ser humano que internaliza su experiencia al entrar en transacción con un medio. Rosenblatt cita a Vygotsky: “El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia.” (Vygotsky, 1977:42)

En relación con la escritura, acercarse a la misma como una tecnología “cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso” (Alvarado, 2001:13) viene a oponerse a la concepción tradicional que la veía asociada a un talento propio de algunos iluminados provenientes, en general, del mundo de las disciplinas humanísticas antes que científicas o técnicas. También en este caso, en el momento de producir, el escritor se encuentra con la fuente de su capital lingüístico que es el resultado de sus experiencias en este ámbito. “Dado que el reservorio de las experiencias lingüísticas de cada persona es el residuo surgido de transacciones pasadas con el ambiente, tales factores condicionan el sentido de las posibilidades o los marcos organizativos potenciales o esquemas como así también el conocimiento y cuanto asumimos acerca del mundo, la sociedad, la naturaleza humana, que cada uno trae a las

¹ Paula Carlino inicia el primer capítulo de su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* con un texto que describe de manera rotunda este choque: “Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente, una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto.” (Aitchison, Ivanic y Weldon, 1994)

² Esta idea, surge del mundo de la Física, a partir de las conocidas apreciaciones de Neils Bohr, entre otros, sobre la injerencia del observador en lo observado y Dewey y Bentley quienes avanzaron sobre la concepción de interacción que dejaba al descubierto dos unidades que actuaban separadamente y optaron por la expresión “transacción” para hablar de “observación no fragmentada”.

transacciones.” (Rosenblatt, 1994:54) Finalmente, estas nuevas concepciones sostienen que la escritura no es solo un medio para dar cuenta de lo que se ha aprendido sino que promueve la transformación del conocimiento. La palabra escrita tiene la cualidad de la permanencia y los escritores experimentados ven en esta cualidad la posibilidad de anclar el pensamiento para que pueda ser objeto de sucesivas reelaboraciones. Esta posición destaca el valor epistémico de la escritura, dándole nuevo sentido a las producciones de cada cátedra e incluso orientando la evaluación. “Reconocer el valor epistémico de la escritura permite al alumno concebir la elaboración del texto como un medio para construir y reconstruir el conocimiento, apropiarse de las modalidades comunicacionales propias de la disciplina, atender a las relaciones entre lo que sabe y lo que intenta aprender, desarrollar y clarificar conceptos. En cuanto al docente, le permite efectuar el seguimiento individual del aprendizaje, constatar las reconstrucciones conceptuales que se producen en los alumnos, evaluar los trabajos considerando el proceso más que el producto, diferenciar los problemas específicos de escritura de las limitaciones en el dominio de los temas.” (Marucco, 2004:66)

Para resumir, la lectura y la escritura, en tanto procesos de comunicación y, a pesar de las diferencias, comparten un procedimiento de transacción a través de un texto. Ambas no son concebidas, entonces, como conjuntos de habilidades separadas, sino pensando al ser humano que habla, lee o escribe como un ser en transacción con un ambiente.

Haciendo un breve repaso de nuestra experiencia, en la Facultad Regional General Pacheco, diremos que la preocupación por el tema de las competencias de lectura y escritura se inicia en 1999. Entonces, en sintonía con numerosas investigaciones realizadas, se centraba la atención en las dificultades que, respecto de la comprensión y producción de textos, presentaban quienes aspiraban a ingresar a los estudios superiores y de qué manera esto incidía en el fracaso o abandono temprano del sistema. Sin embargo, algunos años después, centrar el enfoque de estas prácticas, tal como señalamos, desde una perspectiva sociocultural³ ha venido a enriquecer la mirada, poniendo énfasis en el conflicto que aporta, a quien comienza sus estudios universitarios, no ya el traslado de competencias adquiridas a un nuevo escenario, sino la necesidad de una competencia académica específica que le permita instalarse adecuadamente en una nueva comunidad discursiva, con nuevos espacios de conocimiento que, a su vez, son nuevos espacios de lenguaje, porque como afirma Daniel Cassany “...leer es un verbo transitivo /ya que/ no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.” (Cassany, 2004). Esta mirada nos permitió avanzar sobre el concepto inicial de la carencia centrada en el alumno para colocar, en un lugar protagónico, el accionar de la institución universitaria,

³ “La investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001:41), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997).” (Cassany, 2004)

en un proceso que no acabará cuando el profesional abandone sus aulas y que interpela a cada disciplina a hacer de la especificidad de sus textos, un objeto de enseñanza.

El aporte de un libro ya clásico: *Escribir, leer y aprender en la universidad*, de la Dra. Paula Carlino (2005) instaló, entre nosotros, el concepto de alfabetización académica entendido sincrónica y diacrónicamente 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 /y también como/ el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005). Esta perspectiva propone el desafío que significa la incorporación de la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras y ubica la tarea que les cabe a las instituciones en la capacitación de sus docentes que, siendo usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber, no han considerado de manera consciente las características discursivas que emplean al interior de sus asignaturas. En términos de Bajtín, el inicio de una nueva actividad propone el desafío de nuevos géneros discursivos que implican un nuevo uso del lenguaje, con particularidades propias de ese ámbito social, que deben ser adquiridas por los alumnos.

Con este marco, en el año 2007, comienza a desarrollarse, en la Facultad, un Programa de Tutorías en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE), dependiente del Programa de Tutorías, de la Secretaría Académica, en el marco del PROMEI. La tutoría aparece así entendida como una modalidad de la actividad docente, que comprende, entonces, un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal que el tutor comparte con el alumno en procura de su progreso como estudiante universitario. Dentro del Programa, las TUTACOMPLE se desarrollan en el marco de las materias integradoras de primer año. En ellas se constituye una pareja interdisciplinaria de trabajo en la que un docente del área de Lengua colabora con el profesor responsable de la materia. Asumir este estilo de trabajo significa, como decíamos al inicio, 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 labor en parejas pedagógicas 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, enriqueciéndose a la vez con los aportes conceptuales de los expertos en las distintas disciplinas.

El Programa de Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas para el Desempeño Profesional, finalmente, ha encuadrado las acciones que venimos describiendo y es en su seno, donde, como señalamos en los primeros párrafos de esta presentación, se gestó la propuesta de estas Jornadas.

La edición digital de las ponencias presentadas muestra modos muy fecundos y variados desde los cuales abordar la problemática de las competencias comunicativas en la universidad: por sus orígenes, por las estrategias desplegadas, por las disciplinas involucradas, por los enfoques y marcos teóricos, por las características de sus protagonistas, por los materiales empleados, por sus propuestas de acción. Creemos que en su lectura queda expuesto, que, aunque resta mucho por avanzar, las universidades han asumido el reto de ocuparse del tema, generando un espacio de reflexión pedagógica, en un nivel en el que la misma no es del todo frecuente.

Deseamos que esta publicación complete la apertura, permitiendo que los aportes de los participantes se difundan, generando el intercambio y el cuestionamiento, ayudándonos a pensar si lo que hacemos es suficiente, qué otras vías pueden aportarnos reflexión sobre nuestras problemáticas, qué acciones nos ayudarían a rediseñar el modo en que estamos encarando nuestros problemas.

Toda tarea que mejore la comprensión de nuestros alumnos redundará en profesionales más aptos para sus respectivas prácticas y, sobre todo, en una ciudadanía con mejores competencias para desarrollarse en una comunidad democrática. Por último, es de esperar, como lo señalara la Dra. Liliana Laco en el cierre de la Jornada, que este sea el primero de una serie de próximos encuentros que nos reúnan para evaluar resultados y nuevas estrategias.

MESA 1

Tema: Institucionalización de la alfabetización académica: configuraciones



Dra. Mariana Córdoba (UBA)

Médica Veterinaria. Egresada de la Facultad de Ciencias Veterinarias. UBA. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el Área de Biotecnología y Especialista en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas

Se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires

Ha dictado numerosos talleres, seminarios y jornadas y presentado trabajos de investigación en congresos y otros encuentros de su especialidad y en el área de docencia, en nuestro país y en el extranjero.

Ha publicado artículos de su especialidad en libros y revistas y recibido premios por su tarea.

Es Directora Científica de Especialización en Docencia universitaria con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas. Facultad de Ciencias Veterinarias. UBA.

Lic. Lorena Fernández Fastuca (UDES)

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UCA y Especialista en Educación con orientación en gestión por la Universidad de San Andrés.

Actualmente se desempeña como profesora con dedicación especial en la UCA, Profesora del módulo de estrategias de estudio en el ingreso a medicina de la Universidad Austral y profesora en la carrera de psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Ha colaborado en distintos proyectos de investigación y actualmente se encuentra finalizando su Maestría en Educación con Orientación en Gestión en la Universidad de San Andrés



Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente.

Dra. Mariana Córdoba, Lic. Fabiana Grinstajn y Mag.

Bernardo Suárez

Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA
nosgradodocencia@fvet.uba.ar

Resumen

La vida universitaria plantea a los estudiantes desafíos, en los que se destaca la integración a una cultura con características particulares. Cada disciplina supone un habitus (Bourdieu, 1972) que identifica a sus miembros. Acoger a los estudiantes implica abrir las puertas del campo (Carlino, 2005) tarea que involucra a docentes y a la propia institución. Según estudios previos en la carrera de Ciencias Veterinarias-UBA, los jóvenes tienen una alta valoración sobre la ciencia y consideran que, a pesar de su dificultad, es posible aprenderla si se facilita su comprensión. El estudio realizado tiene como propósitos a) analizar la visión de docentes de la facultad sobre la problemática de la alfabetización académica en Ciencias Veterinarias b) generar desde la Especialización en Docencia Universitaria, propuestas de desarrollo profesional que capaciten a los docentes sobre esta problemática generando la posibilidad del desarrollo de un proyecto institucional de alfabetización académica. La muestra del estudio está constituida por académicos que participan en forma voluntaria en encuestas y grupos de discusión. Los resultados indican que existe ausencia de estrategias sistematizadas para favorecer procesos de escritura y lectura en cada materia. Consideran que la formación de docencia de posgrado ha favorecido la visión de la alfabetización académica en la docencia de Cs Veterinarias y admiten la necesidad de cambios en su material didáctico y de sus actividades curriculares para el desarrollo de lectura comprensiva y principios básicos de escritura académica. Los docentes reconocen su responsabilidad sobre la alfabetización por su vinculación con el aprendizaje y por el incremento de dificultades vinculadas a las competencias lingüísticas y comunicativas estudiantiles. La formación de profesionales veterinarios competentes es dependiente de la inclusión de estrategias de alfabetización académica.

Palabras claves: Alfabetización académica, competencias, docencia, universidad, veterinaria.

Introducción:

En los primeros años de los estudios superiores resulta notoria la distancia que existe entre las expectativas sobre el desarrollo de las competencias básicas que los alumnos deberían contar y las que efectivamente tienen. Se entiende por competencias una construcción resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Una persona competente según (Le Boterf, 2001) es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto

particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.) Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

Las deficiencias vinculadas con la lectura comprensiva y la escritura, entendidas estas como competencias básicas, si no son abordadas oportunamente y en forma eficaz, pueden transformarse en un factor de frustración y posterior deserción. Durante mucho tiempo el debate ha girado en torno a quién debe hacerse cargo de esta problemática y de qué manera. Sin embargo, en la actualidad, distintas casas de altos estudios de Europa, Australia y América han comenzado a dejar de plantear el problema en torno a las deficiencias que los alumnos traen *de arrastre*, para focalizarse en la complejidad propia que implica la inserción en un nivel educativo diferente a los cursados anteriormente. Así entendidos, los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, si bien guardan algunas similitudes, presentan también algunas especificidades propias de cada ámbito. Carlino (2005) sostiene que: *“La alfabetización académica remite 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 requeridos para aprender en la universidad”*.

De este modo, se entiende la alfabetización no como una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Carlino cuestiona la postura según la cual aprender a producir e interpretar lenguaje escrito sea un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por alfabetización habría que entender, no tanto la conquista de las primeras letras y las primeras operaciones matemáticas, sino más bien -como dicen Tolchinsky y Simó (2001) citados por Carlino- *“la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla”*.

Según estudios previos realizados en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA, los jóvenes tienen una alta valoración sobre la ciencia y consideran que, a pesar de la dificultad percibida sobre algunos de los contenidos vinculados con ella, es posible aprenderlos si se facilita su comprensión. Siguiendo esta línea de pensamiento es posible afirmar que los estudiantes estarán en mejores condiciones para integrarse en la cultura disciplinar, una vez que adquieran las prácticas del lenguaje y las estrategias para participar de la dinámica propia de las disciplinas en el nivel universitario.

Desde este enfoque la responsabilidad de la docencia universitaria reside en la planificación sistemática de tareas que comprometan la lectura y la escritura en cada disciplina, con el objeto de que los estudiantes utilicen estrategias para la comprensión. Para ello el trabajo sobre textos y la producción de textos elaborados de su autoría, es el punto clave para descubrir el sentido de las disciplinas y favorecer además su valoración.

El presente trabajo se propone, por un lado, dar cuenta, a partir de investigaciones y trabajos de campo, a los distintos actores (docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires) de las expectativas y supuestos vinculados a la lectura y a la escritura en los inicios de los estudios superiores. En este sentido, se consideran también para el desarrollo del cuadro de situación, aspectos vinculados con la coyuntura y la

política educativa en la Universidad. La muestra del estudio está constituida por académicos que participan en forma voluntaria de actividades de formación docente, lo cual indica de por sí una motivación inicial vinculada con esta temática. Particularmente se describen los resultados obtenidos de una muestra representada por cursantes de un taller de posgrado sobre alfabetización académica realizado en 2009.

Por otro lado, se presentan algunas propuestas y líneas de trabajo planificadas actualmente desde la Especialización en Docencia Universitaria, carrera de posgrado en la facultad de la cual participa un alto porcentaje del plantel docente; considerando las actividades curriculares del posgrado y las actividades abiertas de transferencia de conocimiento y extensión, aproximadamente un 40% de los docentes de la facultad participaron activamente de las propuestas de formación.

Metodología:

El presente estudio es exploratorio y su objetivo es constituirse como una base para fortalecer y mejorar diferentes aspectos de la oferta de formación. En una primera etapa se realizó un cuestionario autoadministrado y de carácter anónimo. Este tuvo como punto de partida, una prueba piloto donde 10 expertos lo analizaron críticamente. Son “expertos” los docentes de la institución con diferentes cargos, dedicaciones y con posgrados en docencia universitaria. De sus observaciones, surgió una segunda versión del cuestionario donde se ha mantenido su estructura de 10 preguntas sobre la temática.

La población referida ha estado compuesta por todos los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias-UBA de donde se extrajo la muestra

El cuestionario ha sido autoadministrado por cada docente en forma voluntaria. La participación era de carácter anónimo y los datos vertidos, confidenciales.

Resultados:

En el siguiente trabajo la muestra constituida por 32 docentes presenta las siguientes características:

Con respecto a los cargos docentes cabe señalar que el 47% de los docentes encuestados eran jefes de trabajos prácticos, el 12 %, profesores y un 41 %, ayudantes de primera. Con respecto a la dedicación, la figura 1 muestra, que el 71 % de los docentes tienen dedicación exclusiva y semiexclusiva, para el desarrollo de sus actividades en el ámbito de la carrera de veterinaria. La figura 2 indica que de los docentes analizados, el 79 % se encuentran entre el rango de edad de 30-40 años.

Figura 1 Dedicación de los docentes encuestados

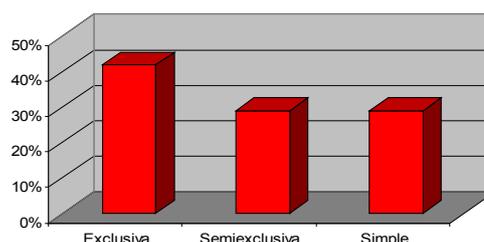
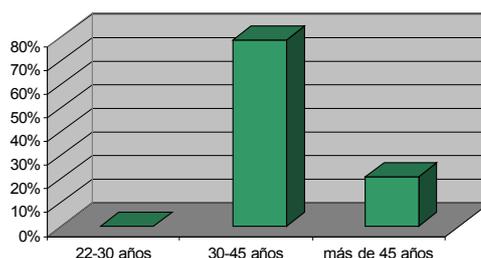


Figura 2 **Edades de los docentes encuestados**



El 85 % de los docentes participantes pertenecían a los primeros tres años de la carrera, son docentes que tienen a su cargo un número de alumnos entre 500 y 700 por cursada y son quienes *los reciben* en su adaptación e integración a la cultura disciplinar de las Ciencias Veterinarias.

Cuando se les preguntó si les preocupan las prácticas de lectura y escritura, el 100% consideró que era un tema de preocupación para sus prácticas docentes. Las causas explicitadas sobre el interés en la problemática de la lectura y la escritura en su materia fueron porque:

- *El proceso de enseñanza aprendizaje depende de la lectura y escritura.*
- *Es tema de incumbencia docente.*
- *Cuando se ponen en práctica la lectura y escritura se notan diferencias cualitativas importantes con respecto a la comprensión de los temas.*
- *Por ser parte del aprendizaje.*
- *Debido a que los alumnos se inician en una materia nueva, sin precedentes y que tiene un vocabulario propio.*
- *Hay dificultades en los alumnos para comprender textos, consignas y en la redacción de respuestas concretas y coherentes.*

Se destaca que el 71 % de los docentes encuestados promueven actividades en las cuales los estudiantes deben necesariamente escribir. Al pedir al grupo de encuestados que mencione los ejemplos de actividades que diseñan para tal fin, respondieron con las siguientes modalidades y en la siguiente proporción:

1. Informes descriptivos : 28%
2. Cuestionarios y discusión de los mismos: 28%
3. Resúmenes y monografías finales. Donde se incluyan conclusiones sacadas por el alumno: 8%
4. Que el alumno lea temáticas tratadas por distintos autores y las discuta: 4%
5. Resúmenes de distintas temáticas con corrección del docente: 24%
6. Talleres para estudiantes: 4%
7. Búsquedas bibliográficas: 4%

A lo largo de las cursadas de las respectivas materias, el 23 % de los docentes dispone de clases en donde sus alumnos pueden exponer oralmente un tema siendo esas exposiciones acompañadas con algún apoyo didáctico en solo el 50 % de las mismas.

La lectura de libros y materiales sobre las temáticas de cada materia la dejan librada a la voluntad del alumno el 36% de los docentes, mientras que el 64% orientan la lectura con un 35% de monitoreo del material leído y analizado por el alumno, generalmente con exposiciones orales del tema y muy frecuentemente con solo preguntarles si leyeron lo que les fue encomendado en clases anteriores.

Un punto interesante: como producto del taller de alfabetización académica surgen los siguientes ejemplos en las definiciones acerca de lo que ellos comprenden como alfabetización académica:

1. *“Es un proceso continuo de aprendizaje e inclusión de los alumnos en la cultura académica de una determinada disciplina. Implica aprender a comunicarse en el mismo idioma. Esta comprensión del lenguaje específico facilita a la vez su inclusión en la cultura nueva.”*
2. *“Es enseñar a leer y escribir y hablar o exponer en forma pertinente a una formación profesional y con el vocabulario técnico apropiado. Todo el tiempo evaluar que el camino de cada estudiante sea el que deseamos.”*
3. *“Son las prácticas que permiten mejorar el aprendizaje y que fomentan la lectura y escritura en la universidad.”*
4. *“Alfabetizar es enseñar el uso de lenguaje oral y escrita por parte de los estudiantes incorporándolo como parte del aprendizaje”*
5. *“Es difícil resumirlo, pero entiendo como la necesidad actual de retomar algo que parecía previo a la universidad: conducir el alumno a leer y escribir en un ámbito diferente”.*
6. *“Alfabetización académica es el proceso de inclusión del alumno ingresante a la cultura de la educación superior.”*
7. *“Es el aprender a manejar el vocabulario y construcciones gramaticales de un área disciplinar.”*
8. *“Adquirir a partir de la lectura y escritura elementos para la comprensión y posterior comunicación en el ámbito académico.”*
9. *“Es la enseñanza de la lectura y escritura aplicada a la asignatura que se dicta de modo de posibilitar la incorporación progresiva de los estudiantes a la comunidad discursiva de una profesión”.*
10. *“Son pautas para la integración dentro de una materia de carrera, la introducción dentro del lenguaje académico, comprensión de jerarquías según área de trabajo”*
11. *“Es modalidad usada para lograr que el estudiante universitario pueda acceder a la información que se le brinda de una manera más productiva”*
12. *“Es la lectura y escritura que cada alumno debería realizar con una frecuencia elevada para facilitar la comprensión de los temas y sin duda es responsabilidad nuestra acompañarlos en el proceso.”*
13. *“Capacitación del alumno en un lenguaje técnico guiado por un docente para organizar su estudios y mayor rendimiento de este en el campo evaluado”*

14. *"Es un proceso donde interviene la lectura y la escritura orientadas a la práctica profesional elegida, la cual es nueva y desconocida por el alumno y necesita una guía y acompañamiento docente"*

Todas y cada una de estas definiciones indican claramente la necesidad de la guía del docente en el proceso, así como el grado de responsabilidad que los mismos reconocen tener sobre la alfabetización académica para facilitar la inclusión del alumno en el mundo de las Ciencias Veterinarias.

El plantel docente reconoce a la alfabetización académica como parte de su tarea y como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje del dictado de su materia.

Según el 100 % de los docentes encuestados, la falta de alfabetización académica es un factor de impacto que influye en la comprensión de su material didáctico y consecuentemente en el rendimiento de los alumnos.

El 86 % de los docentes opinan que el problema de escritura y lectura se incrementó en las cursadas 2008 y 2009 en la carrera de Cs Veterinarias. Según su criterio si se compara el porcentaje de alumnos que tenían problemas de escritura y lectura, el análisis de las opiniones de los docentes indica que en el año 2008, el 60% de los profesores asegura haber tenido un porcentaje de alumnos con problemas por debajo del 50% . En el año 2009 el 60% de los docentes considera que el porcentaje **de alumnos de sus clases que presentaban dificultades en la lectura y escritura había aumentado por encima de un 60% .**

El 99% de los docentes encuestados están dispuestos a modificar sus actividades curriculares para contribuir a la resolución de las dificultades de sus alumnos en esta problemática y el 94% de los docentes asegura que modificaría su material didáctico.

Con posterioridad al día de la encuesta, los docentes discutieron en grupo otros factores dependientes de la alfabetización a partir de lo que contestaron que son los siguientes:

- *La inclusión del trabajo de la escritura en la materia tiene que ser un proceso que se lleve a cabo durante toda la cursada. Muchas veces se detectan problemas vinculados a la escritura cuando se corrigen los primeros parciales. Y, más allá de que la devolución de los parciales pueda ser una buena oportunidad para corregir errores de escritura, no es la instancia ideal. Tampoco puede trabajarse solo en las evaluaciones como una instancia aislada; necesita de un trabajo constante.*
- *Es difícil motivar a los alumnos a la lectura.*
- *Hay temas que deben retomarse en todas las materias; por ejemplo: qué es una monografía; cuestiones que ayuden a leer comprensivamente.*
- *Es notable la diferencia que existe entre lo que los alumnos consideran que está bien y lo que los docentes consideran que está bien. Por ejemplo, a veces cuestionar la corrección pero sin argumentar o fundamentar.*
- *La evaluación es una de las etapas que más expone al alumno a su déficit de lectura y escritura por eso algunos docentes proponen: realizar, luego del parcial, un encuentro con aquellos alumnos que no*

aprobaron para trabajar las dificultades. De este modo pueden trabajarse esas cuestiones antes de que se produzca la deserción.

Aquí se aprecia ahora la falta de alfabetización académica como una causante de deserción del estudiante de Veterinaria y la evaluación como el primer punto de contacto de los docentes con el déficit de escritura y lectura comprensiva de los alumnos universitarios.

Propuestas pedagógicas:

Un segundo objetivo del presente trabajo es desarrollar algunas de las propuestas que se ofrecen desde la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Biológicas.

Los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes de la facultad se despliegan a través de diversas líneas de acción. Por un lado se cuenta desde hace más de una década con una instancia formativa sistematizada para los docentes a través de la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria, por otro lado se generan espacios para el debate y el intercambio entre docentes y expertos acerca de problemas inherentes a la universidad y en particular a la formación de veterinarios más allá de la carrera. Si bien estas instancias están previstas y se desprenden de una política institucional que valoriza la formación pedagógica, son de libre elección, es decir participan quienes así lo deciden. En este sentido, no se garantiza la presencia absoluta de los profesores y auxiliares; sin embargo podemos afirmar que el porcentaje de docentes que participan de estas propuestas de actualización y formación continua es muy importante. La carrera cuenta con más del 20 % de egresados y si a ello se suma quienes han terminado el ciclo de carrera docente (de un año de duración lo que representa el 50% de la carrera de posgrado) casi el 70% del plantel docente ha finalizado dichos estudios.

Las actividades abiertas de capacitación brindan a la comunidad docente la oportunidad de actualizar contenidos, debates y discusiones en torno a problemas de la práctica, entre los cuales el problema del acceso a la cultura académica por parte de los estudiantes que se inician ha sido abordado durante el año 2008 y con mayor énfasis en 2009.

Estas actividades por sí solas no son suficientes para modificar el modelo pedagógico, pero si pueden ser la puerta de entrada para la reflexión sobre la práctica docente y el desarrollo tanto de investigaciones educativas en la propia universidad, como la incorporación de innovaciones pedagógicas que puedan dar respuesta a los problemas de la práctica.

Durante el año 2009 se han podido desarrollar actividades con el fin de sensibilizar a la población docente acerca de algunos temas y problemas de interés en la universidad. Todas las líneas de acción confluyen en el sentido de la mejora y la realización de buenas prácticas docentes.

De este modo podemos mencionar la realización de Conferencias abiertas diseñadas para seguir con la línea del trabajo presentado y favorecer la formación docente en la temática-problema presentada en este análisis:

- Competencias del Docente Universitario: 42 docentes asistentes
- Inclusión educativa en la Universidad: 30 docentes asistentes
- Métodos Cualitativos de Investigación: 40 docentes asistentes

- Leer y escribir en la universidad: más de 100 docentes asistentes

Talleres y cursos con acreditación de posgrado:

- Taller sobre Alfabetización Académica (43 asistentes) sobre el cual se elaboró el estudio exploratorio.
- Taller sobre Metodologías de la Investigación Cualitativa (33 asistentes).
- y uno previsto sobre uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la docencia Universitaria.
- Conferencias abiertas sobre estos mismos temas.

Todas las actividades son gratuitas para los docentes porque se consideran imprescindibles en su formación y en la mejora continua de la formación académica que la facultad brinda.

Estas actividades conllevan diferente grado de compromiso permitiendo a los participantes regular sus tiempos e intereses. Pero en todos los casos se tiende a generar conciencia y sensibilizar acerca de los problemas que en estas actividades quedan planteados.

El problema de las competencias de lectura y escritura quedó evidenciado como de gran interés y preocupación por parte del colectivo docente, no sólo por el relevamiento realizado sino por la participación inicial en las actividades de desarrollo profesional propuestas.

La realización de un taller específico en el cual hablar de este problema ha favorecido aún más la toma de conciencia y la posibilidad de generar espacios de trabajo a futuro para revisar prácticas y promover innovaciones pedagógicas y curriculares en torno a esta cuestión.

Desde el punto de vista de la gestión de las actividades queda en evidencia la necesidad de insertar institucionalmente el problema de la alfabetización académica como un asunto de todos. Esto implica a futuro incorporar proyectos de carácter institucional que faciliten a las cátedras su inclusión curricular, ya que, por lo trabajado en estos espacios de talleres y conferencias, existe un amplio grado de compromiso.

Conclusiones:

De acuerdo con los datos presentados resultó muy favorable observar el impacto constructivo e instructivo de la presentación y discusión de la problemática de alfabetización académica universitaria para los docentes de veterinaria. Ellos no solo reconocieron este factor como profundamente involucrado en el aprendizaje sino lo reconocieron como de responsabilidad del docente ya que el docente es la guía que permite integrar al alumno a la disciplina y a su práctica discursiva. Otro punto importante es que la evaluación entró en el foco de la problemática no solo por ser primer factor donde se evidencia la falta de alfabetización estudiantil sino porque las fallas en estas son causa de la deserción del alumnado.

Trabajar sobre la lectura y escritura propia de las disciplinas de veterinaria favorece al proceso de formación. Un 94% de los docentes involucrados en el estudio indicaron asumir el compromiso de cambio de materiales didácticos. Esta concientización involucrada intrínsecamente con la formación de un profesional competente se vio favorecida a partir de las actividades gratuitas

que la Especialización en docencia Universitaria realizó este año en forma abierta no solo para los docentes que están cursando la carrera de posgrado sino para todo el plantel docente de FCV-UBA. Estas actividades reforzadas por el apoyo Institucional se constituyeron en una fortaleza de oferta formativa. En los talleres y conferencias donde se convocó a expertos nacionales e internacionales se discutió no solo la problemática de alfabetización sino también acerca de la formación de competencias profesionales, acompañado por el análisis no paramétrico de variables para que el docente pueda evaluar el impacto de sus estrategias didácticas frente a la masividad de su alumnado. Convertir las prácticas de lectura y escritura académica en un asunto de todos los docentes no es tarea sencilla, sin embargo la idea de comenzar partiendo de las propias concepciones al respecto para generar así la discusión, realizar estudios comparados para conocer lo que se desarrolla en otras universidades del mundo en relación con el mismo problema, contribuye sin duda a poner en evidencia la necesidad de un abordaje preciso y urgente de trabajo sobre las competencias comunicativas básicas.

Por otra parte entendiendo que leer y sobre todo escribir constituyen actividades que se conectan en forma directa con la comprensión y el aprendizaje profundo y siguiendo a Carlino (2009) creemos que hay que incorporarlas como herramientas a enseñar y aprender en los proyectos de cátedra. Para ello es necesario que los docentes asumamos el problema como propio y hagamos expresa la voluntad de instalar el cambio, apoyados por una formación cuya responsabilidad es asumida por la Especialidad y la institución de FCV-UBA como se demuestra en el planeamiento de actividades presentado.

Bibliografía de referencia

- Arnoux, E., Di Stéfano, M, y Pereira C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bas, A., Klein, I., Lotito L. y Vernino T. (1999) *Escribir: Apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre, 1972, *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- Calsamiglia, H. (1998) *Análisis discursivo de la divulgación científica*, En *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 20/22-4-98 (en prensa).
- Carlino Paula, *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (2005) Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Carlino Paula, *Presentación en PPT: Leer y escribir en al universidad, ¿en qué sentido se relaciona con el aprendizaje de los alumnos y como esto debería ser tenido en cuenta por los profesores?* Facultad Ciencias Veterinarias UBA 2009
- Cassany, Daniel (1998) *Describir el escribir*, Buenos Aires: Paidós.(1999) *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- Córdoba M, Cetica M, Curzel M y Pintos L. *Foro de discusión a distancia. Auto evaluación docente universitario*. Invet 6, 1: 142. 2004. ISSN:15146634.
- Córdoba, M . *Educación a distancia y la docencia universitaria*". Libro de resúmenes de la Segunda Jornada: "Material didáctico y Experiencias

- innovadoras”. Organizado por el Ciclo Básico Común. UBA. Centro Regional Paternal. Buenos Aires 15/08/06. P:4 del CD.
- Córdoba M , Cetica PD , Álvarez G. y Pintos L. *La motivación para el aprendizaje en la universidad*. 4ª Jornada sobre Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Organizado por el Ciclo Básico Común Universidad de Buenos Aires. Centro Universitario Regional Paternal .12 de agosto del 2008. CD-ROM. ISBN 978-950-29-1087-1. 2008.
- Checchia, B Córdoba M y Grinsztajn F. “*Nuevos desafíos en el desarrollo profesional docente: “concepciones de docentes universitarios sobre las competencias para buenas prácticas” (Investigación)* Libro de trabajos del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. 7-9 de septiembre del 2009. Facultad de Derecho-UBA. Organizado por la Secretaria de Asuntos Académicos. Pág. 211-213.
- Grinsztajn F, Blasi C, Martínez Vivot M y Córdoba M. *Un proyecto de formación y generación de propuestas innovadoras en educación superior: Especialidad en Docencia Universitaria, con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA*. 4º Jornadas sobre material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior. CD-ROM. ISBN 978-950-29-1087-1. 2008.
- King, A. (1991). *Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy*. Applied Cognitive Psychology, 5, 331-346.
- Marro, M. y Dellamea, A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia “Hernandarias”.
- Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: FCE.
- Pérez Aguirreburualde, M.S y Córdoba, M. *Nuevas opciones de enseñanza universitaria son necesarias para contemplar la realidad socioeconómica actual del alumno*. Libro de resúmenes de la Segunda Jornada: “Material didáctico y Experiencias innovadoras”. Organizado por el Ciclo Básico Común. UBA. Centro Regional Paternal. Buenos Aires 15/08/06. P:6 .
- Tolchinsky, Liliana & Simó, Rosa (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, . Barcelona: Universidad de Barcelona. Pág. 171 .
- Zamudio, B. y Atorresi, A (1998) *El texto explicativo. Su aplicación y enseñanza*, Buenos Aires.: Pro Ciencia. Conicet.



Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Lic. Lorena Fernández Fastuca

Universidad de San Andrés

lorenafastuca@yahoo.com

Resumen⁴

En los últimos años existe una creciente preocupación por la alfabetización académica de los alumnos universitarios. Una serie de investigaciones sobre la temática dan cuenta de experiencias intra-cátedra guiadas, generalmente, por el interés de docentes particulares.

La presente ponencia expone resultados preliminares de una investigación en curso cuyo objetivo es indagar la existencia de prácticas institucionales y sus modos de inserción en el currículum de competencias de escritura académica en parte de las universidades de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

La escritura académica es la que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros), como también los textos de género académico elaborados para la difusión del conocimiento científico. En mi investigación excluyo la escritura profesional propia de carreras como Periodismo o Letras.

Para alcanzar mi objetivo realicé entrevistas y apliqué cuestionarios a docentes involucrados en las actividades de escritura de cada universidad. Asimismo, cuando logré acceso, utilicé como fuente documentos elaborados por los miembros de los equipos de escritura. Analicé dicha información a partir de las siguientes dimensiones: tipo de inserción en el currículum universitario, causas del origen de la experiencia, fundamentos teóricos en los que se sustenta la actividad y estrategia pedagógica.

Los principales resultados encontrados indican que la mayoría de las universidades están trabajando sobre la escritura académica. Un porcentaje alto comenzó a hacerlo en los últimos cinco años, otro a finales de la década del '90. Las modalidades de inserción en el currículum son variadas y parecen no guardar relación con las características formales de las universidades. Sin embargo, el concepto de escritura sustentado y la selección de contenidos, o sea, lo que debe aprender un alumno, es similar en todas las universidades.

Introducción

El nivel universitario exige determinadas competencias de comprensión y producción de textos más complejas que aquellas desarrolladas en el nivel

⁴ La presente ponencia es un avance de la Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa (Escuela de Educación UNESA) que desarrolla bajo la dirección de la Dra Catalina Wainerman

medio. Asimismo, uno de los objetivos de la universidad es insertar a sus alumnos en una cultura académica. Para lograr tal fin es necesario adquirir determinadas pautas de conducta, entre las que se encuentra producir conocimientos y difundirlos de determinada forma. A lo largo de la carrera universitaria se exige a los alumnos la producción de textos diversos tales como monografías, ensayos, informes de investigación, entre otras (Morales, 2005: 218). Todos estos trabajos implican la capacidad de escribir adecuadamente para una cultura específica, la cultura académica.

Consideramos la escritura académica como toda elaboración de textos que se produce y difunde en el ámbito universitario (Carlino, 2002, 2003, 2005). Así, comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios, como también los textos elaborados por profesores e investigadores para la difusión del conocimiento científico. Sin embargo, para los fines de la presente investigación, aquellos géneros discursivos propios del desarrollo profesional no se incluyen en el discurso académico.

En cuanto a la enseñanza de la escritura académica, en primer lugar, es preciso señalar que la escritura es una competencia compleja. En cuanto a su adquisición, hay quienes sostienen que se produce leyendo y quienes sostienen que el proceso principal es la escritura misma. Sin embargo, en los estudios que se han realizado para observar si la práctica de escritura en sí misma es positiva para la adquisición del código escrito, no se han encontrado resultados concluyentes. Paralelamente, varios estudios demuestran que la práctica lectora tiene más influencia que la práctica escritora a fin de desarrollar el código escrito (Cassany, 1987). Así, puede establecerse que la primera adquisición del código y de las reglas básicas se logra leyendo y luego el perfeccionamiento se logra escribiendo, aunque ambos procesos se desarrollan paralelamente.

En segundo lugar, la escritura de textos académicos implica estrategias de composición particulares, ya que estos textos: "...tienen estructura variable que tiene que crear el autor; se redactan con límite de tiempo; no tratan de experiencias personales y subjetivas del autor, sino de informaciones objetivas que provienen mayoritariamente de otros textos (bibliografía, experimentos, manuales, etc.); utilizan un lenguaje muy especializado, etc." (Cassany, 1987: 125). Por lo tanto, se requiere un conjunto de habilidades estrictamente académicas.

Así, la enseñanza de la escritura académica debe realizarse teniendo en cuenta, tanto la lectura como la escritura. La lectura asidua de textos académicos y la reflexión sobre sus características en cuanto texto permiten el conocimiento explícito sobre el discurso académico y ofrecen la posibilidad de modelos textuales. Por otro lado, debe considerarse la práctica escritora como un proceso que requiere la elaboración de más de un borrador, y que debe posicionar al alumno en una situación real de escritura (con un lector determinado, un objetivo textual, etc.).

Las investigaciones sobre enseñanza de la escritura académica generalmente relevan experiencias al interior de las cátedras que la incluyen como contenido de aprendizaje⁵. Sin embargo, también puede considerarse que el aprendizaje de una competencia compleja, como lo es la escritura académica, requiere que

⁵ Entre ellas: Carlino (2004 y 2005); di Stefano (2004) Fernández, Izuzquia (2003); Corrado (2004), Margarit (2001); Marucco (2001); Ituirroz (2001); Sosa de Montyn, Loss y Ballesterios, (2006); Sanséau, (2001).

el alumno se enfrente a más de una experiencia de enseñanza y, asimismo, que tenga la posibilidad de ejercitarla durante parte importante de su carrera universitaria. En este sentido, cobra relevancia que los estudiantes estén expuestos a más de una experiencia de aprendizaje. Por este motivo, la investigación en cuestión se ha enfocado en las prácticas institucionales. Es decir, experiencias que trasciendan la particularidad de una cátedra.

Por lo tanto, la presente ponencia expone resultados preliminares de una investigación en curso cuyo objetivo es indagar las prácticas institucionales para la enseñanza de escritura académica y sus modos de inserción en el *currículum* en universidades de Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, en las etapas formativas de ingreso y grado universitario.

Metodología

La investigación desarrollada es un estudio descriptivo, de corte cualitativo y sincrónico, cuyo objetivo general es indagar la existencia de prácticas institucionales para la enseñanza de la escritura académica y sus modos de inserción en el *currículum* en universidades de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

El universo de estudio se encuentra compuesto por las universidades de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. No se han incluido en el estudio los institutos universitarios. De las treinta y un universidades del universo, la muestra se constituye por las diecinueve instituciones⁶ a las que se ha tenido acceso. Las unidades de análisis las constituyen las prácticas institucionales para la enseñanza de escritura académica desarrolladas en las etapas formativas de ingreso y grado.

Para alcanzar el objetivo se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios a coordinadores de las actividades de escritura de cada universidad. Asimismo, cuando se logró acceso, se utilizaron como fuente documentos elaborados por los miembros de los equipos de escritura.

La información fue analizada a partir de las siguientes dimensiones, según se desarrollen en el ingreso o grado universitario: tipo de inserción en el *currículum* universitario, causas del origen de la experiencia, fundamentos teóricos en los que se sustenta la actividad y estrategia pedagógica.

Como resultado del proceso de indagación aquí descrito se ha conformado un mapa de las prácticas de enseñanza de escritura académica en parte de las universidades, estatales y privadas, de Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Resultados: las prácticas institucionales de enseñanza de escritura académica

⁶ Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad de San Andrés (UDES), Universidad Nacional de Luján (UNLU), Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Universidad CAECE, Universidad Tecnológica Nacional Regional Pacheco (UTN), Universidad Argentina de la Empresa (UADE), Universidad Católica de La Plata (UCLP), Universidad Austral, Universidad Nacional de Lanús (UNLA), Universidad de Flores (UFLO), Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Periodismo y Comunicación Social, y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- (UNLP), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Kennedy, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Universidad de Belgrano.

De las universidades indagadas, el mapa se configura de nueve instituciones de gestión estatal, ubicadas en el Gran Buenos Aires, y diez privadas, de las cuales dos se encuentran en el conurbano bonaerense y nueve en Capital Federal. Además, en su mayoría se organizan departamentalmente (sea que lo nombren como departamentos, institutos o escuelas), excepto tres que se organizan por facultades. Esta diferencia en la organización es significativa ya que podría influir en la posibilidad de diseñar prácticas para la totalidad de la universidad, en el primer caso, o para alguna de sus facultades, en el segundo. Respecto de la existencia de prácticas institucionales para la enseñanza de la escritura académica, doce universidades de las diecinueve instituciones cuentan con alguna actividad de enseñanza al respecto. En ellas, se formaliza de diversas maneras ya sea como programas, proyectos, régimen de tutorías o cátedras obligatorias para todas las carreras de la universidad, dependientes de un solo equipo de trabajo. Por otro lado, existen cuatro universidades que manifestaron no desarrollar este tipo de prácticas. Es preciso aclarar que en estos casos el acceso ha sido parcial y por lo tanto no es posible afirmar que la información obtenida responda al total de la universidad.

En cuanto a las tres universidades restantes, en dos casos se desarrollan prácticas institucionales en la etapa de posgrado, mientras que en la tercera manifestaron desarrollar experiencias en cátedras disciplinares aisladas que trabajan la escritura académica como contenido.

A continuación se presentarán las prácticas institucionales desarrolladas en el ingreso universitario, priorizando como dimensiones el tipo de inserción en el currículum, los factores que le dieron origen, los fundamentos teóricos y la estrategia pedagógica. Luego, se desarrollarán las mismas dimensiones para el grado.

Prácticas institucionales en el Ingreso

La etapa del ingreso es la que presenta mayor uniformidad en las propuestas de las universidades, ya sean de gestión estatal o privada, localizadas en Capital Federal o el Gran Buenos Aires. Del total de universidades indagadas, ocho instituciones incluyen la enseñanza de la escritura académica en el ingreso. Estas universidades presentan una estructura departamental, excepto por una de ellas que se organiza por facultades y la inclusión de la escritura académica en el curso de ingreso se realiza solo en una de las facultades.

En cuanto a la inclusión en el *currículum*, esta se realiza en una materia del curso de ingreso obligatorio y, en la mayoría de las instituciones, con carácter selectivo. Asimismo, en casi todos los casos estas asignaturas se instauraron en los últimos años de la década del noventa.

Las causas que dieron origen a las prácticas en cuestión tienen como denominador común la observación por parte de los docentes y autoridades de las dificultades de los alumnos para insertarse en la cultura universitaria y, particularmente, respecto de las competencias lecto-escritoras. A dicho problema se agregan: la falta de hábitos de estudio y la desconexión entre la escuela media y la universidad.

Es preciso señalar que solo una universidad (estatal del Gran Buenos Aires, organizada por facultades) manifestó factores distintos a los anteriores, ya que sostiene que el origen del curso de ingreso se encuentra en la intención de

problematizar las prácticas de lectura y escritura para generar la reflexión de los alumnos y docentes sobre las características de ellas y poder brindar un seguimiento del desempeño de los alumnos a lo largo de sus dos primeros años de carrera universitaria.

En cuanto a las instancias institucionales que promovieron el surgimiento de las prácticas en cuestión, es preciso señalar que en la mayoría de las universidades la decisión fue tomada en el inicio desde las autoridades o de estas en conjunto con los docentes. Solo una universidad manifestó que la iniciativa surgió completamente desde los docentes y luego fue aprobado por las autoridades de la universidad.

Otro aspecto significativo del origen de estas prácticas es el proceso anterior a su diseño. Dos universidades⁷, estatales y del conurbano, manifestaron haber realizado un estudio previo de las características y necesidades reales del alumnado para luego diseñar una estrategia de abordaje. Además, solo una de ellas decidió indagar directamente sobre las competencias lecto-escritoras de la población estudiantil de la zona. En el otro caso, las dificultades en las competencias señaladas fueron uno de los resultados de la investigación.

Respecto de las concepciones de escritura sustentadas, las propuestas de las universidades presentan uniformidad, independientemente de su tipo de gestión o jurisdicción. Se sustenta una concepción de escritura desde la gramática comunicacional y desde la noción de género discursivo, haciendo hincapié en el carácter epistémico de la escritura y, en uno de los casos, en la perspectiva de escritura en las disciplinas. En todas las propuestas el objetivo principal es introducir a los alumnos en las prácticas lecto-escritoras propias de la universidad.

En consonancia con lo señalado anteriormente, los ejes temáticos desarrollados en cada propuesta intentan trabajar la escritura desde el discurso académico, solo en algunas se retoman contenidos del secundario. Los principales contenidos y habilidades trabajados son: el cambio de registro, la polifonía y la lectura de textos argumentativos. Además, en cuanto a la producción de textos, se trabaja prioritariamente la respuesta a consignas como género, los textos expositivos académicos (informe de lectura, *abstract*) y el trabajo con las citas y referencias bibliográficas. Estos contenidos se desarrollan con estrategias didácticas similares en todas las instituciones: lectura y análisis grupal del género discursivo en cuestión, guías de comprensión lectora, producción de los alumnos, con tiempo de clase dedicado a la producción desde la concepción de la escritura como un proceso de escritura y reescritura mediado por la revisión y corrección.

Una mención aparte merecen dos universidades (ambas estatales y del conurbano) que han planteado un programa de articulación directo con el nivel medio en el cual uno de los ejes de trabajo es la escritura. En ambos casos se trata de iniciativas recientes (2008 y 2009). En el primer caso se ha creado un proyecto de articulación con las escuelas medias de la zona en el marco del cual se desarrollan talleres extracurriculares y optativos. Estos talleres se encuentran a cargo de docentes de instituciones de ambos niveles en los cuales se trabajan los contenidos principales de lengua y matemática. Este proyecto es solo propedéutico para la universidad, sin constituirse en el curso de ingreso. En el segundo, se ha desarrollado un programa transversal a todas

⁷ Es preciso aclarar que una de las universidades mencionadas, no tiene curso de ingreso que incluya la escritura, pero sí un programa de articulación con el nivel medio, que será expuesto más adelante.

las facultades de la universidad que tiene su origen en la experiencia de una de ellas (presentada anteriormente). Este programa busca trabajar las herramientas fundamentales de distintas carreras brindando talleres optativos para los alumnos de primer año de la universidad y para los alumnos del último año de la escuela media. Uno de los talleres ofrecidos es sobre prácticas de lectura y escritura.

Prácticas institucionales en la etapa formativa de grado

A continuación se presentarán las prácticas institucionales desarrolladas en la etapa formativa de grado. Un total de 12 universidades desarrollan prácticas institucionales dirigidas a la enseñanza de la escritura académica. Contrariamente a lo que sucede en el ingreso, en esta etapa no existe uniformidad en las propuestas. Para su presentación se desarrollará cada modalidad de inserción en el *currículum* según las dimensiones señaladas para el ingreso.

Uno de los tipos de inserción de la enseñanza de escritura académica es la tutoría. Esta modalidad es adoptada por cuatro universidades estatales del Gran Buenos Aires, en una de estas, solo en una de sus facultades. En todos los casos, las tutorías se enmarcan en un programa, gabinete o área de la universidad que tiene por objetivo la orientación de los alumnos en cuestiones académicas y en los cuales se desarrollan tutorías especialmente dedicadas a la escritura académica. Además, una de estas prácticas incluye las tutorías en las materias integradoras de primer año de todas las carreras.

Estas tutorías son opcionales y la participación en ellas es por iniciativa del alumno. En dos de estas universidades también se dictan talleres opcionales de escritura académica cuando se percibe un número de alumnos interesados que lo amerite. Por lo tanto, estos talleres son esporádicos y los temas concretos a desarrollar varían según los intereses de los asistentes.

En cuanto a las causas del origen, estas son similares a los factores señalados para el ingreso. Además, en una de las universidades agregan las experiencias adquiridas con las prácticas del ingreso, que llevaron a percibir la necesidad de continuar con el trabajo de la escritura y, en otra de las instituciones, las características propias de la facultad (poca posibilidad de cursada presencial y gran cantidad de exámenes libres). Por la particularidad manifestada este factor es exclusivo de la facultad en cuestión.

Respecto de la concepción de escritura sustentada, a diferencia del ingreso se realiza mayor hincapié en la noción de género discursivo y la noción de escritura en las disciplinas.

Al considerar las estrategias pedagógicas desarrolladas puede observarse que la premisa principal de todas las instituciones es partir de la iniciativa del alumno y se trabaja generalmente de forma individual según las necesidades concretas de cada estudiante. Igualmente, se manifiesta que los contenidos trabajados con la mayoría de los alumnos son la estructura textual, función comunicativa del texto, características del género académico y las respuestas a consignas de examen.

Otra de las modalidades empleadas por las universidades son los talleres extracurriculares. Este tipo de inserción de las prácticas de escritura se encuentra en dos universidades, ambas del conurbano bonaerense, una privada y la otra estatal. Es importante señalar que estos talleres se encuentra

dirigidos exclusivamente a la escritura académica, orientación que no se encuentra en las tutorías que trabajan también la lectura u otras cuestiones relacionadas con el rendimiento académico. Como se dijo anteriormente, estos talleres son extracurriculares, en una de las instituciones optativos y en la otra, obligatorios. En este último caso, luego de cuatro años de funcionamiento de los talleres se ha decidido modificarles el carácter electivo que tenían ya que se percibía que los alumnos que más necesitaban asistir no lo hacían.

Respecto del origen, al igual que en las tutorías, se reiteran los factores señalados para el ingreso y se agrega la experiencia adquirida con los cursos de ingreso. Además, se añade la intención de disminuir las tasas de deserción. En cuanto a la concepción de escritura, se trabaja desde la concepción del género discursivo, la complejidad propia de los textos universitarios y, en uno de los casos también se consideran las particularidades de la escritura académica según cada disciplina.

Por otro lado, al considerar la estrategia pedagógica utilizada se advierte que se trabaja a partir de los textos que los alumnos deben producir para las materias curriculares. Los principales contenidos desarrollados son: la escritura expositivo-argumentativa, el registro, el corpus de trabajo, en algunos casos también se desarrollan contenidos de gramática, pero siempre desde una perspectiva comunicacional. Asimismo, se desarrollan distintos borradores de los textos haciendo hincapié en el carácter de proceso de la escritura.

La tercera modalidad de inserción en el currículum universitario la constituye la inclusión de cátedras dirigidas exclusivamente a la lecto-escritura en el plan de estudios para la totalidad (o la mayoría) de las carreras de la universidad. Este es el caso de cuatro universidades, de las cuales tres son privadas y de Capital Federal. Estas cátedras son obligatorias y curriculares, solo en una universidad son obligatorios pero no curriculares. Asimismo, se encuentran en el primer año de cada carrera, en dos casos se constituye en una materia cuatrimestral y en los otros, anual.

Al igual que en los casos anteriores, existe uniformidad con el ingreso en cuanto a las causas que dieron origen a la inclusión de la escritura.

En cuanto a la concepción de escritura, dos de las instituciones se fundamentan en la concepción de género de Bajtín (en una de ellas se trabajan nociones de gramática oracional), mientras que las otras se posicionan desde la lingüística comunicacional y la gramática textual. En todas se concibe la escritura como un proceso que exige la escritura y reescritura, mediada por la revisión.

En cuanto a la estrategia pedagógica, en las universidades que trabajan desde el género discursivo se comienza por el análisis de algún género en particular y luego se pasa a la producción del alumno. No se imparten contenidos de lingüística de forma independiente, sino que siempre en función del trabajo que los alumnos están realizando. En las otras dos universidades se desarrollan como contenidos: estructura del texto, trabajo con la bibliografía, cambio de registro, ortografía y normativa (no como contenido central, pero sí necesario). En los cuatro casos se trabaja la producción de textos expositivos argumentativos, priorizando el trabajo en clase y la realización de borradores del texto.

Finalmente, hay tres universidades que desarrollan estrategias globales. Es decir, que desarrollan más de una actividad para enseñar a sus alumnos a escribir académicamente.

En el primer caso, una universidad privada de Capital Federal, una de cuyas facultades dicta una materia en primer año destinada a la mejora de la expresión oral y escrita. Además para todas las cátedras de las carreras los alumnos deben realizar algún trabajo escrito. En función de estos trabajos se desarrollan tutorías de investigación que tienen como objetivo detectar producciones de los alumnos con potencial de publicación y comenzar un proceso de orientación para que el trabajo sea publicado en un ámbito de difusión científica.

Las autoridades de esta facultad conciben la escritura desde su carácter epistémico, como estructuradora del pensamiento. Es por este motivo que se decidió incluir las prácticas de escritura en el *currículum* universitario.

Contrariamente, en la materia de primer año se sustenta una concepción de la escritura basada en la lingüística oracional con fuerte hincapié en la normativa y ortografía.

Así, la estrategia pedagógica de la materia se basa en el trívium medieval (nociones de lógica, argumentación, redacción y oratoria). Dentro de los contenidos se hace un fuerte hincapié en la normativa lingüística, además se trabajan estrategias de concisión, claridad y, finalmente, estrategias de composición. Por otro lado, en las tutorías de investigación se trabaja desde una concepción de la escritura como proceso y se desarrollan diversos contenidos según cada caso particular.

La segunda universidad con una estrategia global, estatal y del conurbano, en su plan de estudios incluye un ciclo común para todas las carreras. En el primer año de este ciclo se dicta un taller de lecto-escritura obligatorio y curricular. Para el segundo ciclo se desarrolla un programa de escritura académica. Este programa se articula con las cátedras de distintos institutos las cuales manifiestan su interés por desarrollar aspectos de la escritura y a partir de allí se realiza un trabajo conjunto en pareja pedagógica. Así, para los alumnos siempre se constituyen en cátedras obligatorias y curriculares.

Por otro lado, en cuanto a las causas que dieron origen a los dos tipos de práctica, en el primer caso el taller se originó correlativamente a su paralelo del curso de ingreso (el cual se creó a partir de un estudio sobre la población estudiantil de la zona), la idea fue continuar con el trabajo del curso de ingreso. Por otro lado, el programa del ciclo de especialización tiene su origen en la preocupación de docentes de las materias disciplinares por las prácticas de escritura de sus alumnos quienes convocaron al área de lecto-escritura de la universidad. Luego fue aprobado por las autoridades institucionales.

En esta institución se concibe a la escritura desde la perspectiva del género discursivo, y sistémico-funcional.

En correlación con lo anterior, la estrategia pedagógica se sustenta en la noción de género discursivo y se comienza por el análisis de un texto como ejemplar del género. En cuanto a la producción de los alumnos se trabaja con varios borradores, mediados por la revisión y corrección. En cuanto a los contenidos desarrollados, no difieren de los presentados para la tercera modalidad de inclusión.

Finalmente, la última estrategia globalizadora se desarrolla en una facultad de una universidad estatal del conurbano. Como espacios curriculares se ofrecen dos cátedras obligatorias dirigidas a la producción de textos en los dos primeros años de una de las carreras y otras dos cátedras optativas (si el alumno elige la orientación académica en el ciclo superior). Además,

extracurricularmente, se ofrece un taller, este es optativo aunque se incentiva a los alumnos para que asistan. Finalmente, la facultad cuenta con un centro de investigación el cual se articula con las cátedras y taller mencionados.

El origen de esta estrategia se encuentra en la concepción de los profesores de las cátedras curriculares obligatorias de trabajar la escritura desde una perspectiva comunicacional. A partir de allí comenzó un proceso de reconversión de las cátedras que llevó a la conformación del centro de investigaciones y luego al taller extracurricular. Así, se constituye en una de las pocas instituciones en las que la iniciativa surgió de los profesores y luego fue aprobada por las autoridades.

Como se mencionó anteriormente, se concibe la escritura desde la perspectiva comunicacional y como un proceso que debe tener en cuenta al autor y contexto de producción.

Así, la estrategia pedagógica se sustenta en la problematización de las prácticas del lenguaje. Los contenidos desarrollados no varían de los mencionados para otras modalidades de inserción de la escritura académica. Sí es importante resaltar que la normativa se trabaja siempre que se la considere necesaria. Particularmente, en el taller extracurricular los contenidos surgen según las demandas puntuales de los alumnos.

Conclusión

Una de las principales conclusiones que puede extraerse de los resultados es que la inclusión de la enseñanza de la escritura académica no guarda relación con las características formales de la universidad. Es decir, es una práctica extendida que da respuesta a problemáticas que todas las universidades reconocen por igual. Además, es significativo que la elección de la modalidad de trabajo tampoco se vea influenciada por las características de la universidad. La única cualidad que parecería influir es la forma de organización de la universidad, si bien esto requeriría estudios posteriores y más profundos.

Por otro lado, en siete universidades, la inclusión de la escritura en el curso de ingreso tiene su paralelo en iniciativas del mismo orden en el grado universitario. Este hecho puede favorecer a la promoción de una propuesta de continuidad entre ambas instancias otorgando a los alumnos la posibilidad de proseguir con el aprendizaje de las competencias de escritura con condiciones similares en cuanto a concepción sobre la escritura, modalidad de trabajo, objetivos, etc. Dicha continuidad es de importancia cuando se considera la escritura como un proceso complejo que requiere aprendizaje constante y revisión.

Sin embargo, esta misma condición de continuidad del equipo coordinador de las actividades, generalmente constituido por especialistas en lingüística, podría dificultar la inserción de la práctica de la escritura en las cátedras disciplinares. Esta idea toma fuerza cuando se considera que solo en dos universidades realizan un trabajo conjunto entre los docentes de escritura académica y los profesores disciplinares.

En cuanto al origen, si bien en la discusión teórica se hace hincapié en la complejidad discursiva que se incrementa en la universidad, en las universidades indagadas el factor principal manifestado es la dificultad que presentan los alumnos para comprender y producir textos adecuadamente, sean o no académicos. Los entrevistados no manifiestan que esta realidad se

deba necesariamente a las características del nivel superior, sino que los alumnos presentan dificultades en la comprensión y producción de textos independientemente de las características de los textos universitarios.

En cuanto a la concepción de escritura que sustentan, todas las universidades se posicionan en un continuo entre dos perspectivas: por un lado, el conocimiento solo del código escrito y, por el otro, la concepción del texto desde una perspectiva comunicacional. Las prácticas generalmente enseñan aspectos de ambas, pero en ocasiones se focalizan en una sola. Puede considerarse que la decisión por una u otra está condicionada por cuál consideran es el objetivo de la inclusión de la escritura académica, es una enseñanza compensatoria para nivelar a los alumnos o tiene la intención de introducir a los estudiantes en una nueva cultura de conocimiento.

Finalmente, en cuanto a la perspectiva pedagógica varias de las prácticas institucionales comienzan a trabajar los textos desde la lectura de textos modelo o desde la comprensión lectora. Esta forma de abordaje estaría en consonancia con lo expuesto por Cassany sobre la importancia de la lectura en la producción de textos. Asimismo, en cuanto a la elaboración en sí misma, las prácticas institucionales priorizan el trabajo en clase para la producción de los alumnos y la elaboración de borradores fortaleciendo la concepción de la escritura como un proceso.

En síntesis el mapa se haya compuesto por prácticas de diversos modalidades de inserción en el curriculum pero que presentan uniformidad en cuanto a las causas que les dieron origen, las concepciones de escritura que sustentan. Y, en menor medida, las estrategias pedagógicas.

Así, esta configuración del mapa lleva a cuestionarnos a qué responden esas distintas modalidades de inserción, ya que no se relacionan ni con la concepción de escritura ni con la perspectiva pedagógica sostenidas. Este es un interrogante que podría abordarse en futuras investigaciones.

Bibliografía

- ADELSTEIN, A y KUGUEK, I. (2004) *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines, Universidad Nacional Gral. Sarmiento.
- ARNOUX, E et. Al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- CARLINO, P. (2002) "Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en los Estados Unidos y por qué", en *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital*.
- CARLINO, P. (2003) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*. Año 6, n° 20, Febrero – marzo. Pp. 409 – 420.
- CARLINO P. (2004a) "Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales". Proyecto de Investigación Plurianual 2005-2006 CONICET.
- CARLINO P, y ESTIENNE, V. (2004b) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio Exploratorio" Comunicación libre publicada completa en las Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Fac. de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, 29 y 30 de julio. Tomo I pp. 174 – 177 (ISSN 1667-6750)

- CARLINO, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*; FCE; Buenos Aires.
- CARLINO, P (2007) "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?" Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>
- CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir*. Barcelona, Piados
- CORRADO, E y EIZAGUIRRE, M (2004) "El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario" en *Revista Iberoamericana de Educación* [versión digital]. 10-05-04.
- DI STEFANO, M. (2004). 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. Trabajo presentado en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M. V. Y LAXALT, I. (2003) "¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?". *Las miradas de la universidad III* Encuentro Nacional la Universidad como Objeto de Investigación. La Plata. CD pp. 79-85.
- GARCIA-CALVO, J (2000) "La escritura en el ámbito universitarios". El resumen como texto académico". *Akados*, Vol. 2, n° 2, pp. 33-46
- GARCÍA ROMERO, M. (2004) "Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar" en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Venezuela, Enero – diciembre, n° 9, pp. 9-34.
- HARRIS, R; (1999) *Signos de escritura*; Barcelona; Gedisa.
- HIRST, E (2004) "Repositioning Academic Literacy: Charting the emergence of a community of practice", en *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 27, N° 1, pp. 66 – 80.
- ITURRIOZ, G. (2001) "La formación de habilidades de pensamiento en el campo de las ciencias sociales en el nivel superior universitario" en I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- MARGARIT, A. ET AL. (2001) "Enseñanza de redacción: Una experiencia con grupos de interés", en I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria", en I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. División Pedagógica Universitaria de capacitación docente, Universidad Nacional de Luján Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

- RAMIREZ GELBES, S (2007a) "Géneros Discursivos y tipos de texto en el discurso académico" en *Curso para editores de revistas científicas*, módulo 2. Buenos Aires. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.
- RAMIREZ GELBES, S (2007b) "Géneros Discursivos y tipos de texto en el discurso académico" en *Curso para editores de revistas científicas*, módulo 3. Buenos Aires. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.
- Russell, D (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a social interpretation" en *College English*, Vol. 52, N° 1, January.
- SANSEAU (2001) "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Desarrollo de una experiencia" en I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- SHIH, M (1986) "Content-Based approaches to teaching academic writing", en *TESOL Quarterly*, December, Vol. 20, n° 4, pp. 617- 648.
- SIPPLE, J. (1989) "A Planning Process for Building Writing-across-the-Curriculum Programs to last"; en *The Journal of Higher Education*, Vol. 60, N° 4; pp. 444-457
- SOSA DE MONTYN, S.; LOSS, T Y BALLESTEROS, A (2007) "Análisis de concepciones y prácticas de escritura en alumnos universitarios" ponencia presentada en *V Jornadas de Investigación en Educación: Educación Y Perspectivas, Contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba, 4 y 5 de Julio.
- STOCK, P (1986), "Writing Across the Curriculum", en *Theory into Practice*; Vol. 25, N° 2, Building Literacy, pp. 97 – 101.
- VÁZQUEZ, A (2001) "Tareas de escritura y aprendizaje en la Universidad" en I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- VÁZQUEZ, G (2001) "El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje" en *Estudios de Lingüística*, n° 1, pp. 337-348.
- VYGOSTKY, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós.

MESA 2

Tema: Experiencias sobre lectura académica y procesos comunicativos en el área de Matemática



Lic. Claudia Guzner (UNCUYO)

Licenciada en Matemática Aplicada, por la Universidad Nacional de La Plata, Magíster en Docencia Universitaria y Doctoranda en Matemática.

Es Profesora titular por concurso público de antecedentes, títulos y oposición de la Universidad Nacional de Cuyo (álgebra lineal) y Universidad Tecnológica Nacional (Matemática Discreta)

Es Asesora y Evaluadora de comisiones técnicas en diseños curriculares. Formadora de recursos humanos en área de docencia e investigación.

Ha recibido becas y premios por su labor y participado en numerosos congresos, seminarios y jornadas de su especialidad

Autora de publicaciones de carácter científico y docente.

Entre otros cargos, se desempeña como Directora de la Unidad Docente Básica Matemática, y Directora de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática (FRM - UTN).

Lic. Vicente Messina (UTN – FRBA)

Profesor de Matemática (UTN- Profesorado Técnico) y Licenciado en Enseñanza de las Ciencias con Orientación Matemática por la Universidad Nacional de General San Martín. Es además, Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Maestrando en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Lanús.

Desarrolla en la actualidad su tesis en el marco del Proyecto para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática para la Formación del Ingeniero UTN-FRBA.

Se desempeña como docente en Álgebra y Geometría Analítica en el Seminario de Ingreso de la UTN FRBA

También se desempeña como docente en el Instituto Tecnológico Ferroviario “Raúl Scalabrini Ortiz” de la Universidad Nacional de General San Martín y en el Instituto Superior Leonardo Da Vinci.



La dimensión comunicativa de la competencia matemática: el caso de la titulación Economía UNCUYO.

Lic. Claudia Guzner y Lic. Amalia Kaczuriwsky

Universidad Nacional de Cuyo

cguzner@fmv.uncuyo.edu.ar

Resumen:

Varios son los retos que enfrenta la educación matemática, entre los cuales se sitúa el cambio del paradigma “tradicional” por el llamado enfoque por competencias. La visión es construir un espacio que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, junto con la movilización de recursos emocionales y actitudes vinculados con la sensibilidad y la implicación frente a lo aprendido. Involucra tres aspectos fundamentales: qué y cómo es lo que un individuo aprende, cómo lo transfiere, cómo se compromete y responsabiliza por su propio aprendizaje y el de sus pares, a partir del intercambio y confrontación de ideas, opiniones, experiencias. En este marco, el presente trabajo tiene por finalidad dar cuenta sobre la relación directa que existiría entre la falta de dominio en el lenguaje y la adquisición y comprensión del conocimiento matemático específico, lo que convertiría a la “comunicación” en un obstáculo epistemológico. El estudio, según su naturaleza, es aplicado, y según su grado de profundidad, descriptivo, en base a un diseño no experimental, sincrónico, basado en la administración de técnicas de recolección cuanti y cualitativas. La población seleccionada es la de los alumnos de la titulación licenciatura en Economía - UNCuyo, Mendoza, Argentina-, cohorte 2008.

Palabras claves: competencia, matemática, dimensión, comunicación

1. Competencias y competencias matemáticas

Las nuevas realidades sociales y económicas se caracterizan por su complejidad. Son complejas, porque la cantidad y diversidad de variables que las configuran dificulta explicarlas causalmente o comprenderlas comportamentalmente. Son nuevas, porque los modelos teóricos vigentes han perdido capacidad de explicación (Guzner, 2005).

En este contexto parece insoslayable instalar un nuevo discurso, que, siguiendo los principios marcados por Delors (1996) vaya más allá del “saber” como sinónimo solo de aprendizaje de contenidos disciplinares. Desde la perspectiva de la referida complejidad, los resultados de aquel se manifiestan en términos de una combinación de atributos (conocimientos, aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de

suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003).

La articulación entre la dimensión del saber con la dimensión de la acción (Braslavsky y Acosta, 2001) es el concepto de *competencia* asociado a *sujeto competente*. No obstante la gran cantidad y diversidad de definiciones adoptadas, una idea generalmente aceptada es la que define *competencia* como la capacidad real y demostrada para llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada, en un entorno real o en otro contexto (Guzner, 2005). En consecuencia, el acento está puesto en la selección, movilización y combinación de un conjunto de:

- “*conocimientos teóricos*”, asociados a *criterios de ejecución* o desempeño (niveles de dominio) -con los cuales se puede reproducir, decir el qué es, el cómo es, el cuándo acerca de un objeto,
- *habilidades*, resultado de un proceso de integración que habilitan contestar para qué es, cómo se *usa* ese objeto.

Estos aspectos están interrelacionadas entre sí, y son más significativos en conjunto que separadamente. Implican responsabilidad del sujeto por su aprendizaje y cobran valor cuando los resultados obtenidos son de utilidad para todas las personas.

Así es que los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación individual y colectiva. Por un lado, favorecen en los sujetos la puesta en orden de sus pensamientos, completando y perfeccionando sus reflexiones previas, a partir de la gestación de interpretaciones, tratamientos y producciones. Por el otro, están asociados a niveles más formales y exigentes de manifestación de ideas y observaciones. De hecho, el diálogo con los interlocutores permite avanzar aún más en ese proceso. Al comunicar a otros se propicia la evaluación externa de lo aprendido, favoreciendo el dar significado y sentido a los signos, produciéndose retroalimentación.

En síntesis, la comunicación (oral, escrita, lectura, redacción, expresión, por citar alguna de sus formas) está íntimamente asociada al desarrollo de competencia, ya sea a partir del impulso de aptitudes analíticas - como la demostración del ingenio creativo, la toma de decisiones, el solucionar problemas, el razonar- y a cualidades personales como la responsabilidad, la autoestima, la sociabilidad, el autocontrol y la integridad.

La Matemática no es ajena a estos planteos. Su enseñanza debe potenciar conductas que se expresan en un saber hacer o actuar frente a tareas que plantean requerimientos matemáticos, que suponen conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre un sujeto y una determinada situación. Esta concepción conlleva, naturalmente, a que los alumnos emprendan acciones asociadas a la identificación y descripción de los objetos matemáticos, sus atributos, sus relaciones, sus representaciones, así como la construcción de modelos, la formulación de problemas, la construcción de significados, los tratamientos, las traducciones entre registros de representación semiótica, las argumentaciones, las transformaciones, las inferencias y generalizaciones.

2. La dimensión comunicativa de la competencia matemática

Según Pulido (2004), competencia comunicativa es la *habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la [interacción](#) entre dos o más personas, o entre una [persona](#) y un [texto](#) oral o escrito, de forma tal que el [proceso](#) de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.*

Desde esta significación, la competencia comunicativa no se reduce a la competencia lingüística -la cual, generalmente, es concebida como el conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua comprender y producir enunciados bien formados según las reglas de esa lengua -, sino que incluye también el conjunto de conocimientos y aptitudes que un individuo posee para apropiarse de los sistemas semióticos de su comunidad sociocultural así como su capacidad para contextualizar los enunciados según ciertas condiciones de adecuación.

Cuando se hace referencia a lo comunicativo, entonces, se considera la función fundamental del lenguaje que es intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, con interlocutores y temática auténticos. Habilidades de tipo discursivas, pragmáticas, textuales y enciclopédicas subyacen entonces bajo esta concepción, pues, al elegir un discurso -texto- apropiado para cada ocasión, los sujetos buscan producir un efecto en su interlocutor a partir de su conocimiento.

Entendidos de esta forma - en referencia al “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados”- y extrapolados a la Matemática, los procesos comunicativos son cruciales en el aula donde se enseña la disciplina. Varios son los autores que señalan la relevancia de aquellos (Godino 2001, Nesher 2000) en la formación -a partir de la aprehensión de fenómenos y objetos- de conceptos y el establecimiento de relaciones entre ellos, ya que los conceptos son solo abstracciones que permiten organizar grandes cantidades de información en unidades que facilitan una mejor comprensión.

En otros ámbitos estos procesos aparecen explícitamente mencionados, cuando se habla de la “*alfabetización matemática*” (Proyecto OCDE/PISA), para referirse a las “capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando identifican, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones” (Rico, 2003).

Ciertamente la Matemática tiene, como toda ciencia, su lenguaje particular. Habrá que interpretar y elaborar diagramas, gráficas y expresiones simbólicas, que evidencian las relaciones entre objetos, variables y conceptos matemáticos que le dan significado. Sin embargo, no debe interpretarse que estas acciones conllevan a la mera cuantificación de cuestiones descontextualizadas, la comunicación de ideas [matemáticas](#) sería imposible sin la utilización de los símbolos del lenguaje natural. Por otra parte, los significados de la Matemática son variados y pueden trascender a otras disciplinas, ser socialmente compartidos fuera de su ámbito particular: comunicar en Matemática implica “entender” la disciplina, a la vez que valorar el rol que cumple como medio de comunicación universal.

Cuatro son los aspectos (Canale, 1995) a tener en cuenta al momento de desagregar la dimensión comunicativa de la competencia matemática:

1. coherencia: elaboración de discursos claros, con sentido, completos, no contradictorios, en relación a dos niveles, uno centrado en la propia estructura del discurso –repeticiones, insuficiencia de ejemplos y / o argumentos, información insuficiente y / o excesiva, por citar algunos-, y otro en la traducción entre diferentes registros de representación semiótica - coincidencia entre los descrito a través de un texto y gráficos, cuadros, fórmulas-;
2. respeto y adecuación: aceptación y conocimiento de reglas socioculturales, adecuación a las normas sociales de interacción entre pares y / o superiores; registro adecuado a las circunstancias, el lugar y el tiempo;
3. vocabulario: uso correcto de las palabras y signos auxiliares del lenguaje natural, así como las propias del lenguaje matemático;
4. creatividad y solución de problemas comunicativos: dominio de estrategias de comunicación, originalidad de las ideas, capacidad para superar escollos comunicativos.

La operacionalización de cada uno de estos aspectos debe atender a las interacciones producidas (alumno–alumno, alumno–profesor real, alumno–profesor virtual), al carácter de dichas interacciones (presencial, a distancia), a la modalidad comunicativa (oral, escrita presencial, escrita asincrónica), y a los roles (simetría, asimetría).

A la luz de estas reflexiones, la estrategia escogida para operacionalizar la dimensión comunicativa de la variable competencia matemática es la que se muestra en la Figura 1.-

3. El desarrollo de la dimensión comunicativa: análisis de un caso

3.1 Descripción de la población

La unidad de análisis está compuesta por alumnos de la asignatura Álgebra Lineal, de la Titulación Licenciatura en Economía UNCuyo- Mendoza, Argentina-, siendo la población aquellos alumnos de la cohorte 2008 que completaron el curso.

La distribución por género revela que la proporción de sujetos de sexo femenino es levemente superior que la de sexo masculino (50% vs. 49%). Esta diferencia se mantiene en las edades promedio al momento del comienzo del curso, pero en sentido inverso (18.3 años para los sujetos de sexo masculino y 18.29, para los de femenino).

3.2 Descripción del contexto

Álgebra Lineal es una asignatura de primer año, primer semestre, con una carga horaria presencial de siete horas semanales. La gestión del aula está basada en la interacción con un ambiente virtual sobre la base de tutoriales inteligentes, con actividades experimentales autogestionadas. El profesor ejecutor responsable de la administración de la currícula acompaña este proceso con la sola intención de provocar en el alumno la construcción de las ideas básicas del Álgebra Lineal y la posterior reflexión sobre ellas. La mencionada gestión se completa con la resolución, en lápiz y papel, de guías de ejercicios y problemas impresos.

COMUNICAR	Descripción	Indicadores
	Explicar y justificar resultados, enunciados, acciones (en lenguaje natural o científico), modificando la información original, transformándola para luego hacerla más significativa y almacenarla o transmitirla a otra persona.	<p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opina sobre un resultado determinado ● Defiende un resultado obtenido, una afirmación o negación dada ● Se opone a una conclusión por considerarla falsa ● Asegura una conclusión como verdadera ● Trata y pone en evidencia lo producido ● Explica la decisión tomada
		<p>Particulares</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distingue entre diferentes tipos de enunciados (definiciones, teoremas, conjeturas, hipótesis, ejemplos, afirmaciones condicionadas) ● Crea y expresa argumentos matemáticos ● Traduce la realidad a una estructura matemática ● Escoge y relaciona diferentes formas de representación de acuerdo con la situación y el propósito ● Utiliza lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones ● Decodifica e interpreta el lenguaje simbólico y formal ● Entiende las relaciones del lenguaje formal con el lenguaje natural ● Maneja enunciados y expresiones que contienen símbolos y fórmulas

Figura 1. Operacionalización dimensión comunicación competencia matemática. Fuente: elaboración propia.

3.3 Metodología

Según su naturaleza, la presente investigación es aplicada, y según su grado de profundidad, descriptiva, en base a un diseño no experimental, sincrónico, basada en la administración de técnicas de recolección cuanti y cualitativas, con los alumnos de la población mencionada como las unidades de análisis. Los datos de carácter cuantitativo son explorados de manera descriptiva e integral por instrumento. Se estudia si la misma variable, observada en cada una de ellos, proporciona resultados concordantes. En la comparación se utilizan tests estadísticos adecuados para identificar las diferencias significativas y patrones recurrentes.

3.4 Recolección de información

Se administran cinco instrumentos - en distintos instantes del cursado-, con modalidad censal, sobre la base del listado total de los alumnos de la población mencionada. Desde un punto de vista empírico, el centro de atención es el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos, y desde el teórico, el interés se sitúa en el concepto subyacente no observable que es representado por ese puntaje: la dimensión comunicativa de la competencia matemática.

3.5 Instrumentos

Los instrumentos utilizados, evaluaciones individuales escritas y son grupos focales. En todos ellos se implementan actividades que requieren de la intervención activa de los estudiantes, haciendo de esta manera que la instancia no resulte un cuestionario artificial o un examen corriente.

En las primeras, en relación con la comunicación, la intención es que los alumnos produzcan textos escritos, utilizando estrategias lingüísticas pertinentes y el lenguaje propio del Álgebra Lineal en particular, y de la Matemática en general. Para ello, se promueven tanto la traducción entre distintos registros de representación semiótica como actividades adecuadas al medio utilizado, a los contenidos y a los objetivos formativos de los alumnos. Consisten en un texto que plantea alguna interpretación o reflexión sobre algunos conceptos y relaciones algebraicas, de las cuales se solicita la explicación del procedimiento y justificación de resultados.

Tácitamente, estas acciones remiten a cuestiones “propias” de las Matemáticas - ¿Cuántos hay? ¿Cómo encontrarlo? Si es así, ¿entonces?- cuya elucidación conlleva entender y utilizar los conceptos propios de la disciplina en su extensión y sus límites, resolver diferentes tipos de problemas mediante una gama de métodos posibles, seguir y valorar cadenas de argumentos de diferentes tipos y disponer de sentido para la heurística.

Por tanto, el posterior análisis del nivel de desarrollo de la dimensión comunicativa también será un parámetro del nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en las otras dimensiones –reconocer e interpretar- de la competencia matemática.

3.6 Análisis de resultados

3.6.1. Un análisis macro, de naturaleza descriptivo-exploratoria –Figura 2-, de los datos relevados pareciera indicar que en promedio, los sujetos avanzarían hacia mayores niveles de desarrollo entre la primera y la segunda

observación (2,142 vs. 3,090), encontrándose en esta última la puntuación más alta (9,5) a lo largo de todas las mediciones. Sin embargo, un análisis micro de las desviaciones estándar y rangos de las variables, permite clasificar ese valor como atípico y una prueba *T de Student* permite determinar que las diferencias numéricas obtenidas en las medias no son significativas (*p-valor* 0,07010918).

INSTANCIAS INDIVIDUALES ESCRITAS

	Primera	Segunda	Tercera
Media	2,142	3,090	2,352
Error típico	0,310	0,4058	0,317
Mediana	1,5	2,5	2
Desviación estándar	2,009	2,692	2,103
Rango	6,5	9,5	7
Mínimo	0	0	0
Máximo	6,5	9,5	7

Figura 2. Análisis descriptivo de observaciones individuales. Fuente: elaboración propia.

El mencionado “avance” no se reitera entre la segunda y la tercera evaluación, donde los niveles medios de rendimiento respecto de la interpretación son significativamente diferentes – *p valor* 5,89261E-05. El resultado obtenido no es llamativo, si se tiene en cuenta que los contenidos conceptuales abordados en la tercera evaluación - la teoría de diagonalización de endomorfismos simétricos -, tradicionalmente es considerada por los docentes del área como uno de los cuellos de botella de la asignatura. Esta observación permitiría hipotetizar que el contenido conceptual es mediador en aquel desarrollo.

El análisis también indica que los niveles de “logro” de competencia -en la dimensión bajo estudio- no son homogéneos. La dispersión en los rangos promedio alcanzados hace que los estándares de desarrollo de competencia fluctúen hacia el interior de esa categoría. Las diferencias entre las puntuaciones más baja y más alta obtenidas perfilan el desarrollo individual de cada uno de los alumnos.

Otro dato interesante a tener es cuenta es que el 50% de los sujetos no logra superar, a lo largo del cursado, una puntuación de 2,5 puntos. Esta valoración se evidencia en la falta de dominio de los niveles de comprensión de la lectura (traducción, interpretación y extrapolación), así como en las limitaciones que los alumnos manifiestan a partir del desconocimiento de registros y códigos adecuados. Se observa también un pobre dominio de la sintaxis para la construcción de textos con determinadas intenciones comunicativas (vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y caligrafía), falta de coherencia y cohesión para satisfacer el propósito comunicativo, falta de determinación y jerarquización de las ideas.

Todos estos datos adquieren relevancia cuando se cruzan con las ponderaciones promedios obtenidas, en las mismas instancias, en relación con las otras dos dimensiones de la competencia matemática, asociadas tradicionalmente al conocimiento del “contenido” disciplinar a partir de identificación y descripción de objetos matemáticos, de atributos, de relaciones, de propiedades, de representaciones y de operaciones (reconocer) y la construcción de modelos y representaciones, formulación

de problemas, exploración, investigación (interpretar). Reconocer, interpretar y comunicar aparecen relativamente ligados (*r* de Pearson 0,50911049; 0,687653 y 0,5206727 respectivamente).

También, si se calcularan ahora las ponderaciones totales medias de la segunda y tercera instancia individual, con una certeza del 95% puede afirmarse que quedan fuerte y positivamente ligadas – *r* de Pearson 0,80454- . Esto es, si las puntuaciones medias de la segunda evaluación hubieran sido más altas, también lo hubieran sido las de la tercera, sin que esto implique ninguna relación de causalidad entre ellas

3.6.2. Las observaciones de carácter cualitativo son recogidas en grupos focales conducidos por el docente responsable del curso y con la participación de todos los sujetos de la población bajo estudio. Las actividades -cuya intención es propiciar la intervención simultánea y holística de los participantes- son propuestas en un documento impreso. Al finalizar la sesión, los participantes realizan producciones verbales y escritas que permiten interactuar con el objeto de la investigación.

En esta etapa no se pretende decodificar el fenómeno bajo estudio, sino simplemente describir la actuación de los sujetos en una situación natural, no modificada, en la cual se ponen en acto las categorías teóricas concebidas por el investigador. El docente observador registra en una ficha algunas conductas comunicacionales individuales de los alumnos - Figura 3-.

	Usa vocabulario específico	Utiliza ideas adquiridas	Traduce entre representaciones	Manifiesta coherencia	Comunica claramente	Es expresivo
Sí						
No						
A veces						

Figura 3. Guía de observación. Fuente: elaboración propia

En líneas generales, ellos expresan que se sienten “entusiasmados” cuando conceptos tan abstractos como los de asignatura, son llevados a situaciones problemáticas que remiten a su cotidianidad u otros ámbitos de su experiencia. Asimismo, manifiestan entusiasmo por el trabajo en grupo, manifiestan, intercambian, confrontan y discuten sus ideas. En todo momento, se percibe un clima de respeto mutuo.

Estas aseveraciones son independientes de la complejidad de las actividades propuestas, ya que la gran mayoría de los alumnos presentan dificultades “disciplinarias” y comunicacionales durante el desarrollo de aquellas. Al respecto, en cuanto al discurso, se observa un uso inadecuado de las unidades

y estructuras lingüísticas según el propósito comunicativo y disciplinar, pobreza en la calidad expresiva del discurso que dificulta captar la atención del interlocutor, falta de dominio de estrategias para iniciar, reparar o cerrar la comunicación, pobre uso de los elementos paralingüísticos para reforzar la comunicación verbal de manera que satisfaga los propósitos comunicativos disciplinares. Asimismo, al escuchar, los sujetos manifiestan una inadecuada comprensión en los significados relevantes en el discurso, insuficiencias en el grado de reconocimiento de la intención comunicativa del profesor o de sus pares.

4. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo ha sido describir los niveles de desarrollo de la dimensión comunicativa de la competencia matemática de los alumnos de Álgebra Lineal, titulación licenciatura en Economía - UNCuyo, Mendoza, Argentina, Cohorte 2008-.

Un análisis cuantitativo ha señalado niveles diferenciados de logro entre los sujetos en términos de desarrollo de la variable observada. El análisis no ha permitido establecer patrones ni corroborar las causas de esos niveles diferenciados. Se hipotetiza que podrían estar vinculadas a las diferencias de la calidad de la educación media recibida así como al tipo de relación pedagógica en la cual los estudiantes participan en otras asignaturas del nivel.

Tampoco se ha logrado confirmar el supuesto, generalmente aceptado en un modelo de educación por competencias, en relación a "la evolución paulatina a lo largo del curso". Esta diferencia reflejaría un conflicto potencial que se produce en el terreno de las interpretaciones o marco referencial.

La gestión de las actividades propuestas en los instrumentos diseñados para esta instancia, ha requerido de conceptos y procedimientos algebraicos y comunicativos de distinto tipo. Los alumnos han manifestado dificultades para abordar problemas algebraicos integradores de los contenidos conceptuales y procedimentales abordados (aunque las temáticas marco ya habían sido desarrolladas curricularmente). Se advierte que, en sus producciones escritas, los sujetos hacen un uso acotado del lenguaje natural como metalenguaje para expresar ideas matemáticas, siendo además que el uso del lenguaje algebraico concreto presenta numerosas, y a veces graves, dificultades.

Desde lo cuali, se ha puesto en evidencia el conflicto que aparece al momento de verbalizar o significar conceptos y relaciones propios de la disciplina.

Aparecen de esta forma limitaciones que afectan la capacidad de los individuos para construir el conocimiento real o empírico, provocándose un "obstáculo" epistemológico que obviamente afecta su aprendizaje. Al respecto, se corroboran materialmente cuestiones teóricas (Bachelard, 1976) en relación a como hábitos puramente verbales, se convierten en obstáculos del pensamiento científico.

Como resultado de esta indagación, las conclusiones desde las metodologías utilizadas –cuali y cuanti- son las mismas. Se ha dado cuenta sobre la relación directa que existe entre la falta de dominio en el lenguaje y la adquisición del conocimiento matemático. Si bien el objetivo del presente trabajo contempla un análisis del perfil comunicativo, otras mediciones han sido realizadas –"reconocer" e "interpretar"- a fin de arribar a la mencionada conclusión. Para comunicar no solo es necesario compartir un lenguaje común, sino también una

temática, un registro. Si bien “saber comunicar un saber añade valor a ese saber”, los progresos generales en el aprendizaje de la disciplina dan fluidez y seguridad a los procesos de comunicación.

Esta investigación presenta limitaciones. En primer lugar, debe quedar claro que las conclusiones a las cuales se ha arribado solo son válidas en el marco de la titulación Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Cuyo, asignatura Álgebra Lineal, Cohorte 2008. La población de la cual se parte es acotada. Los resultados obtenidos no son representativos ni de todos los alumnos ni de todas las asignaturas. Se requiere el contraste con poblaciones más amplias para generalizar las conclusiones obtenidas.

Se recomienda que en futuras investigaciones en esta línea, se amplíe la esfera de este estudio a otras asignaturas y otras instituciones. Asimismo, la metodología e instrumentos propuestos deberán ajustarse permanentemente dado el carácter subjetivo y dinámico de las variables en juego. No obstante, esta actividad deberá entenderse como parte de las tareas de la planificación de la enseñanza, donde un aspecto central es el conocimiento actualizado del contexto donde esta se realiza.

A pesar de las dificultades señaladas, se considera que la presente investigación supone una novedosa explicación del desarrollo de competencia matemática.

Referencias bibliográficas:

- BACHELARD, G. (1976) *La formación del espíritu científico*. 5 ed. México: Siglo Veintiuno, editores, S.A.
- BRASLAVSKY, C y ACOSTA F. (2001) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y políticas educativas en América Latina*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 4, No. 2e
- CANALE, M. (1995) *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje en Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- GODINO; J. (2001) *Comparación de herramientas teóricas para el Análisis Cognitivo en Didáctica de las Matemáticas*, http://www.ugr.es/~jgodino/indice_eos.htm
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. Barcelona: Graó.
- GUZNER, C y otros (2003). *¿Qué logran los alumnos cuando logran comprender?* Actas V-Seminario Educación Matemática. Editorial: Universidad Nacional de Luján, Ministerio de Cultura y Educación y UNESCO. ISBN n° 987-20239-1-3 Argentina.
- GUZNER, C. y otros (2005) *Aproximaciones conceptuales a la noción de competencias*. Anuario XXII Jornadas nacionales de Docentes de Matemática de Facultades de Ciencias Económicas y afines. Editorial: Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Cuyo. ISBN n° 978 987 575 059 3. Argentina.

- NESHER, P. (2000) *Posibles relaciones entre lenguaje natural y lenguaje matemático en Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*, España: Graó
- OCDE (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. París: OCDE
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OECD.
- OECD (2005). Organisation for Economic Co-operation and Development. Descargado el 1 de Junio de 2005 de <http://www.oecd.org/home>
- PULIDO DÍAZ, A. (2004) *Propuesta de [estrategia didáctica](#) desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6to. grado de la [escuela primaria pinareña.](#)*, en [Tesis Doctor en Ciencias Pedagógicas](#). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive"
- RICO ROMERO, L. (2003) *Evaluación de competencias matemáticas*. Proyecto PISA/OCDE 2003 en Castro, E. y De La Torre, E. (eds.), *Investigación en Educación Matemática*, 8º Simposio de la SEIEM, U. da Coruña



Una experiencia de lectura académica.

Lic. Vicente Messina, Prof. Carlos Pano,
Prof. Gloria Cittadini, Prof. Isabel Pustilnik, Prof. Alicia
Sara
Facultad Regional Buenos Aires
Universidad Tecnológica Nacional

Resumen:

Esta experiencia es parte de un Proyecto de Investigación y Desarrollo reconocido por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UTN). El proyecto contiene una línea de investigación denominada "La Alfabetización Académica en la Enseñanza de la Matemática en Carreras de Ingeniería". La experiencia busca indagar sobre el proceso de lectura.

El estudiante universitario, cuando cursa las diferentes asignaturas, debe desarrollar prácticas de lenguaje y pensamientos propios del ámbito académico superior.

Cada disciplina tiene su propia lógica de producción de escritos, de encarar la lectura de los textos y de establecer la comunicación entre quienes pertenecen a la misma comunidad científica o profesional. No se puede pretender que el simple traslado de las estrategias de lectura y escritura generales adquiridas en los niveles educativos anteriores resulte exitoso para tratar con la ciencia o la tecnología a aprender. Como docentes no esperamos que los alumnos se inicien solos en estas prácticas; debemos ocuparnos, responsabilizarnos por su alfabetización académica.

Aprender a leer y leer para aprender las disciplinas, son partes inseparables de una misma unidad. La lectura es un proceso estratégico, indivisible y global realizado con un propósito. El lector selecciona del texto la información que considera más relevante de acuerdo con sus conocimientos previos, con su experiencia de vida, y con el objetivo que guía su lectura. De este modo, sus esquemas o formas de organizar el conocimiento también se alteran. En este proceso, que es dinámico, el lector también construye su propio significado del texto leído. Comprensión y lectura no están separadas. El que lee, analiza, anticipa, infiere y formula hipótesis sobre el contenido del texto que luego serán confirmadas o no al avanzar la lectura; se interroga, no solo como método indagatorio de lo que sabe y desconoce del tema, sino también como manifestación del propósito de aprender sobre él.

Palabras clave

Alfabetización académica, Álgebra Lineal, Lectura- escritura, Proceso transaccional.

Planteo del problema

Los trabajos de Sons (1996) señalan que los alumnos llegan a la universidad sin los conocimientos ni las habilidades matemáticas básicas e indispensables para emprender una carrera de ingeniería o licenciatura. Como respuesta a

esta situación la *Mathematical Association of America* (MAA) y el *Committee on the Undergraduate Program in Mathematics* (CUPM) ofreció una serie de recomendaciones que apuntan al establecimiento de un programa de alfabetización matemática que logre que los alumnos

- interpreten modelos matemáticos tales como fórmulas, gráficos, tablas, diagramas matemáticos, y las inferencias que se deducen de ellos
- representen la información simbólicamente, visualmente, numéricamente y verbalmente
- utilicen métodos aritméticos, algebraicos, geométricos y estadísticos para solucionar problemas
- estimen y comprueben las respuestas de problemas matemáticos para determinar su factibilidad

De la misma manera, el trabajo de Abate y Badenes (2001) analizando la comprensión lectora de alumnos ingresantes a carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, muestra que surgen dos dificultades de distinto orden en el planteo de problemas:

- la traducción entre lenguaje coloquial usual y el formalizado de la matemática y
- el hallazgo de la solución que conteste al problema.

Se puede formular como hipótesis que la primera dificultad se debe a que en la práctica habitual de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática no se considera sistemáticamente el manejo de los lenguajes.

Nos preguntamos:

- ¿Por qué los alumnos que comienzan a cursar la asignatura Álgebra y Geometría Analítica encuentran dificultades para comprender los textos utilizados y para expresar por escrito sus producciones?
- ¿Cómo se puede, en esta disciplina, alfabetizar académicamente?

La alfabetización académica

“Señala 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. Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2007).

La llegada del estudiante universitario a la disciplina que eligió para formarse académicamente es considerada por Carlino como la incursión de un inmigrante a una cultura nueva, con las características que ello impone, es decir, vivenciar valores, adherir a normas de comportamiento específicas y aprender todo aquello que permita interactuar en ella correctamente hasta lograr ser miembro de la misma, apropiándose de esa cultura.

Apropiarse de esa cultura se logra a través de la producción y el análisis de textos; por eso leer y escribir en educación superior forman parte del quehacer académico.

Investigaciones de las últimas décadas consideran que la lectura es básicamente un proceso estratégico realizado por el lector con un propósito. Este proceso es indivisible y global, no mera suma de partes identificables en forma separada. No hay separación entre el lector y el texto, como no hay separación entre el observador de un fenómeno subatómico y el fenómeno

observado, sino que uno modifica al otro. Este proceso es dinámico y en él, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados. Esta relación recíproca entre lector y texto es llamada por Rosenblatt (Dubois, 2001) *transacción*. Esta palabra significa a la lectura como un círculo dinámico fluido, un proceso recíproco en el tiempo, una interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el sentido, ya se trate de un informe científico o de un poema.

El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Utiliza sus propios recursos de memoria, pensamiento y sentimiento. Tiene propósitos que guían la lectura, a partir de esto construye un texto paralelo al texto del autor seleccionando lo relevante según sus conocimientos previos y su experiencia. Este texto construido no es idéntico al editado, pero es el que el lector comprende. Comprensión y lectura no están separadas: juntas estimulan el pensamiento y la reflexión sobre las actividades de aprendizaje; por lo que la lectura de textos académicos en la universidad es, como indica Carlino, un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia.

Nuestra investigación se ubica en el Álgebra Lineal. Esta disciplina implica un elevado grado de abstracción, lo cual provoca un elemento de especial dificultad para el estudiante: el formalismo (Sierspínska-Dreyfus-Hillel, 1999). Su lenguaje es particular y nuevo para los alumnos. Es una asignatura básica para la formación matemática de los ingenieros

Las actividades indagatorias

Para conocer sobre el proceso de lectura de los alumnos que cursan Álgebra y Geometría Analítica en la FRBA hemos construido una serie de actividades que pusimos a prueba en el primer cuatrimestre de 2009 en dos cursos de la asignatura, en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Esta experiencia se inscribe en el modelo de investigación-acción.

•Actividad 1: Hábitos en lecto-escritura

Para esta actividad confeccionamos un breve cuestionario con un doble propósito: promover en nuestros alumnos una actitud reflexiva acerca del lenguaje y tomar en cuenta sus respuestas para diseñar las actividades de lectura y escritura académica que encararemos con ellos. En el cuestionario preguntamos sobre sus lecturas más frecuentes, los tipos de redacción utilizados, las dificultades con la redacción y las posibilidades de leer y de expresarse (en forma oral o escrita) en alguna lengua extranjera.

Para tratar los datos acerca de sus lecturas, pensamos en algún tipo de clasificación de los textos que circulan en nuestra sociedad. Nos basamos en la clasificación de Jakobson (Rodríguez y Kaufman, 1993). Jakobson agrupa los textos según la función del lenguaje predominante en cada uno y articulada en torno a los factores de la comunicación (emisor, receptor, referente, canal, mensaje y código). Plantea la existencia de seis funciones del lenguaje: la expresiva, la apelativa, la representativa, la fáctica, la poética y la metalingüística. Construye, sobre la base de ellas, cuatro categorías o tipos de textos: informativos, apelativos, literarios y expresivos.

Los textos informativos ofrecen conocimientos sobre el mundo real, posible o imaginado al que se refiere el texto. El lenguaje es transparente, pretenden

conducir al lector, de la forma más directa posible, a identificar y/o caracterizar los sucesos, hechos o personas que conforman el referente (aquello de lo que se habla). Esta función la cumplen las noticias periodísticas, los textos científicos o de divulgación científica.

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje pretenden influir sobre el receptor, modificar su comportamiento. Textos de este tipo son los avisos, folletos, afiches, instructivos, solicitudes, algunos tipos de cartas,-por ejemplo, las relacionadas con el mundo laboral-, etc.

Los textos en los que predomina la función literaria o poética tienen un objetivo estético. Los recursos lingüísticos se usan con libertad y originalidad para crear belleza. A diferencia del grupo anterior, en los que el lenguaje es transparente y se privilegia el contenido, en los literarios un lugar importante lo ocupan el lenguaje y la forma de contar. Comprender estos textos supone desentrañar el conjunto de recursos que el autor ha utilizado, símbolos, metáforas, comparaciones, imágenes, etc.

Los textos que privilegian la función expresiva del lenguaje manifiestan la subjetividad del emisor, sus emociones, sus estados de ánimo. Suele confundirse con la función literaria, pero un texto expresivo puede estar construido en un lenguaje llano. Las cartas personales son de tipo expresivo.

Por el encuadre de nuestra investigación agregamos la categoría de los textos académicos, entendiendo por tales aquellos textos que los alumnos leen por su oficio (Perrenoud, 2006).

Clasificadas las respuestas de los alumnos resultó que 24 leen textos informativos, 45 literarios, 16 académicos, ninguno lee de las clases apelativos o expresivos.

Notamos que, la idea, tan extendida entre los docentes, de que los alumnos universitarios no leen la bibliografía recomendada y que escasamente leen otro tipo de textos, queda al menos por estos cursos debilitada: casi el 30% de los alumnos leen los textos recomendados por el profesor, alrededor de un 83% leen textos literarios y un 44% lee textos informativos.

Sobre 54 encuestados, 37% tiene experiencia en redactar informes o cartas formales y 66% admite haberse encontrado con obstáculos a la hora de escribir. Es interesante el alto número de alumnos que responde que puede leer y escribir en al menos un idioma extranjero. Con respecto a la pregunta sobre el dominio de alguna lengua extranjera se constata que cerca de un 77% de los alumnos responde que puede leer y escribir en inglés pero, también en aproximadamente un 80% la dificultad aparece en la expresión oral.

•Actividad 2: Actitudes hacia la lectura y escritura de textos académicos

Para indagar sobre las actitudes de los alumnos, construimos un instrumento que utiliza una escala Likert. Este tipo de instrumentos evalúan actitudes favorables o desfavorables ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona, símbolos (Sampieri, 2006). Entendemos por actitud una predisposición aprendida dirigida hacia un objeto, persona o situación, que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales (Colás Bravo, 1994). En nuestro caso los ítems a evaluar tratan sobre cuestiones de: distinción y encadenamiento de ideas, lectura crítica, justificación, fundamentación, método de resolución, detección de contradicciones y argumentación. Estas cuestiones están presentes en toda actividad académica, en particular en Matemática.

En los siguientes gráficos se observan los resultados de las encuestas realizadas en los dos cursos. Los ítems son las afirmaciones sobre las cuales los alumnos deben asignarse un grado de desacuerdo o acuerdo que va de nunca a siempre.

El procesamiento de los datos obtenidos de esta encuesta se hizo asignándole un valor numérico a cada grado de acuerdo de los ítems, con valores de 1 a 5, en la dirección desacuerdo-acuerdo. De esta manera 10 es la puntuación mínima si un alumno contesta a todos los ítems con la opción **nunca**, y 50 es la máxima si el alumno contesta **siempre** a todos los ítems. Los resultados se muestran en la siguiente tabla 1

Por alumno	Media	Desviación estándar	N
Curso 1	35,14	4,86	35
Curso 2	34,2	6,43	19

Tabla 1. Resúmenes estadísticos por curso

La prueba T para dos muestras no detectó diferencias entre los cursos ($p = 0,55$). luego tomamos la totalidad de los alumnos, y los resultados se muestran en la tabla 2

Por alumno	Media	Desviación estándar	N
Todos los cursos	34,81	5,42	54

Tabla 2. . Resúmenes estadísticos globales

Como se nota en el diagrama la actitud favorable hacia la lectura y escritura de textos académicos es leve, (mediana = 35, máximo = 45)

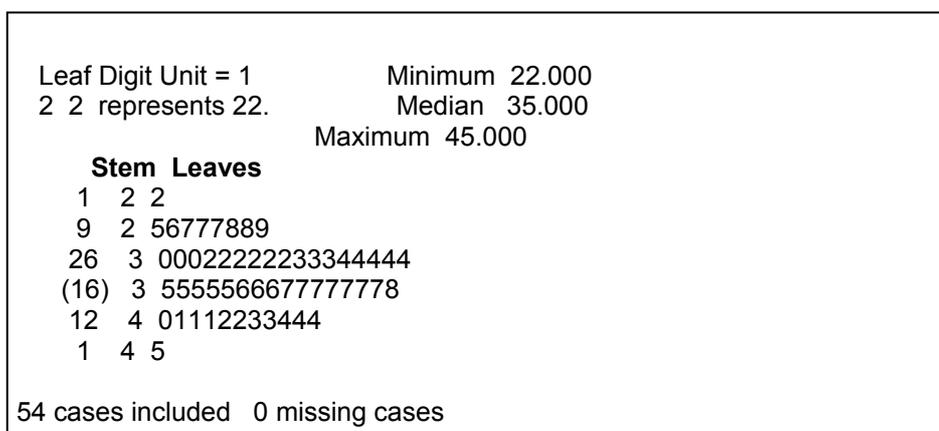


Diagrama 1. Tallo-hoja de la distribución de las puntuaciones.

Para analizar la distribución de las categorías de la escala para cada ítem calculamos las correspondientes frecuencias que se muestran en la tabla 3

	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10
Nunca	0	0	1	2	1	1	1	11	1	2
Casi nunca	1	3	11	14	4	6	5	14	2	11
A veces	14	15	17	20	18	19	20	19	18	18
Casi siempre	28	23	15	11	20	16	19	6	20	11
Siempre	11	13	10	7	11	12	9	4	13	12

Tabla 3. Distribución de las categorías de la escala

Señalamos en gris la moda de cada distribución

Para los ítems 3, 4, 6, 7, 8 y 10 la moda se encuentra en el valor de indiferencia y para la categorías 1, 2, 5 y 9 tienen como moda a la categoría casi siempre. En todos los casos salvo en el ítem 8, a las categorías que reflejan una actitud favorable hacia la lectura y escritura les corresponden frecuencias mayores que a las que indican actitud desfavorable

La actitud esquivada de buscar fallas en los textos (ítem 8) puede explicarse por la confianza que los alumnos, que comienzan a cursar ingeniería, depositan en los libros especializados.

•Actividad 3: Comprensión lectora

Para esta actividad administramos una prueba de una batería de tests psicotécnicos tomada de Blanco (2006). La prueba indaga sobre la habilidad de los sujetos para descubrir consistencias y contradicciones, habilidad esta, primaria, para la comprensión de textos matemáticos.

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada curso produjeron los resultados que se muestran en la tabla 12.

Por alumno	Media	Desviación estandar
Curso 1	5,47	1,58
Curso 2	5,26	1,48

Procesadas estadísticamente las puntuaciones no se encontró una diferencia significativa ($p=0,65$) entre las medias de los dos cursos. Reunidas ambas series de puntuaciones ($n= 53$) arrojaron una media de 5,4 y una desviación estándar 1,53.

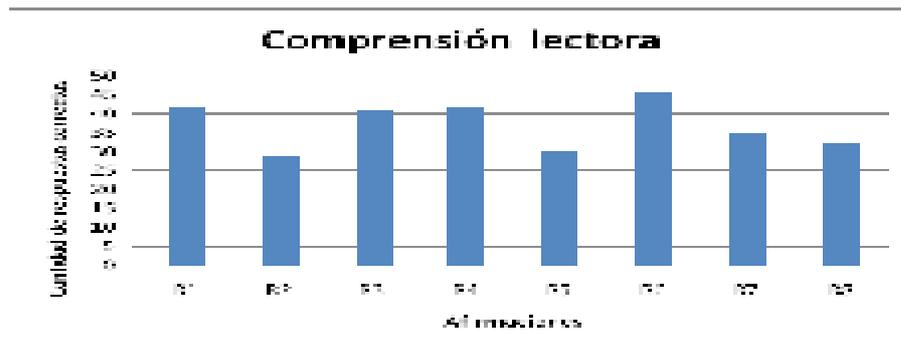
La prueba presenta tres textos. Del primero se hacen dos afirmaciones (R1 y R2), del segundo tres (R3, R4 y R5) y del tercero otras tres (R6, R7 y R8). De cada afirmación el alumno debe indicar si se deduce lógicamente del texto (es consistente), si se deduce lo opuesto (es contradictoria) o si la afirmación no es consistente ni contradictoria.

Respuestas correctas a las afirmaciones							
Texto 1		Texto 2			Texto 3		
R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
A	C	A	A	C	A	B	B

Referencias: **A**: si a partir de la información del texto la frase es consistente; **B**: si a partir del texto la frase es contradictoria; **C**: si la frase no es consistente ni contradictoria.

Tabla 4.

La cantidad de respuestas correctas para cada afirmación aparecen en el diagrama "Comprensión Lectora"



El diagrama muestra que a las cuatro afirmaciones R1, R3, R4 y R6 les corresponden las cantidades de respuestas correctas más altas. Estas afirmaciones son las consistentes con los textos. En cantidad de respuestas correctas le siguen las afirmaciones R7 y R8 que son contradictorias con los textos. Las afirmaciones R2 y R5 que no son ni consistentes ni contradictorias fueron respondidas con los números de respuestas más bajos.

La actividad sugiere que, para los alumnos participantes, resultó más fácil detectar consistencias, luego contradicciones y por último, aquellas afirmaciones que no se deducen del texto.

•Actividad 4: Generación de preguntas

En el proceso estratégico de leer, el que lee anticipa e infiere, se interroga, no solo como método indagatorio de lo que sabe y no sabe acerca del tema, sino también como manifestación del deseo de aprender sobre ese tema; formula hipótesis sobre el contenido que luego serán confirmadas o no, según avance la lectura.

Taboada (2007) plantea que la generación de preguntas por parte de los alumnos a partir de la lectura de un texto es una eficaz estrategia de aprendizaje y como tal tiene impacto en la comprensión de textos. Esta autora señala que desde el punto de vista cognitivo la estrategia tiene múltiples beneficios. Entre otros favorece la iniciativa, la independencia y busca integrar información, también es un indicador para el alumno de lo que sabe y de lo que le falta saber. Desde el punto de vista motivacional considera como beneficios el despertar la curiosidad por el tema y el gusto por el desafío intelectual. Los factores motivacionales se entrecruzan con los cognitivos formando una trama en la que no es posible separar uno del otro y ocurren interactuando entre sí.

La comprensión lectora fue definida por Taboada como *construcción de conocimiento conceptual*. Esta construcción de conocimientos es posible evaluarla en términos de la representación que el lector hace del texto; es decir, niveles altos de conocimiento conceptual implican representaciones que incluyen principios y conceptos. Por el contrario niveles bajos de conocimiento conceptual o comprensión lectora están caracterizados por la mención de hechos aislados y detalles presentados en forma desordenada. Las preguntas generadas por los alumnos revelan el estado de esta construcción de conocimiento conceptual.

Esta actividad se inicia cuando indicamos a los alumnos, con una semana de anticipación, la lectura de un texto. El texto seleccionado es la sección **Aplicación: Rototraslación de una cónica** de Kosac et al (2007). Esta sección fue elegida porque evoca e integra conceptos fundamentales del

Álgebra Lineal y de la Geometría Analítica. El tema de esta sección no fue trabajado en los cursos.

El día destinado a la actividad, los alumnos debieron responder tres preguntas propuestas por la docente y se les solicitó también que ellos formularan tres preguntas. Respuestas y preguntas fueron presentadas por escrito.

Construimos una escala para categorizar las preguntas teniendo en cuenta el nivel de complejidad conceptual que involucra la respuesta. Para la construcción consideramos, como conceptos principales involucrados, a los siguientes, que presentamos ordenados según un orden establecido: 1) Matrices semejantes. 2) Autovalores y autovectores. 3) Ecuación de una cónica. 4) Término rectangular. 5) Matriz simétrica. 6) Diagonalización ortogonal. 7) Matriz ortogonal propia. 8) Cambio de base y rotación. 9) Traslación. También tuvimos en cuenta la inclusión de los conceptos del área de incumbencia predefinidos y presentes en el texto que, por su carácter abstracto o abarcativo, los hace pertinentes, transferibles y aplicables ampliamente al del tema elegido. Además hicimos una lectura y agrupación de las preguntas generadas para elaborar los niveles. Determinamos la complejidad de una pregunta en función de la elaboración de explicaciones conceptuales que requiere su respuesta.

La escala construida es de tres niveles, ordenados de menor a mayor complejidad de las preguntas. Así en el **nivel uno** las preguntas son de formulación simple y las respuestas requieren hechos, detalles, números o simplemente un sí o un no. Por ejemplo: *¿Importa el orden de los autovalores?* Se responde con una afirmación; *¿Qué pasos debo seguir para efectuar una rototraslación?* Se responde con el algoritmo de la rototraslación, el cual no implica un conocimiento conceptual de la teoría que lo sustenta. En el **nivel 2** las preguntas requieren, para su respuesta, información ligada directamente a un concepto predefinido para describir algo sin un alto grado de especificidad o un aspecto específico de un concepto del área. Así la pregunta señala la existencia de un conocimiento previo que está implícito o explícito en la misma pregunta (El lector trae ese conocimiento previo específico y lo vuelca a la pregunta). Por ejemplo: *Para A real de orden $n \times n$, simétrica, ¿qué característica poseen sus autovectores asociados?* La respuesta requiere un aspecto específico del concepto de matriz simétrica y recupera un concepto previo que es el de ortogonalidad. En el **nivel 3** las preguntas solicitan información sobre interrelaciones entre conceptos por lo que requieren respuestas que se alejan del hecho aislado (nivel 1) o del concepto en sí (nivel 2). En este sentido, involucran más de un concepto y los vínculos entre ellos para establecer la respuesta. Por ejemplo: *¿Por qué una matriz cuadrada es diagonalizable ortogonalmente si y solo si es simétrica?* Esta pregunta requiere como respuesta una demostración que, como tal, enlaza conceptos diversos a través de principios que rigen el pensamiento matemático.

Como indicador del valor de la lectura para responder a las preguntas propuestas por la docente se utilizó la variable cantidad de respuestas correctas. Como medida de la construcción de conocimiento conceptual utilizamos el máximo nivel alcanzado en nuestra escala por las preguntas formuladas por el alumno. La tabla muestra la distribución conjunta de ambas variables.

		Máximo nivel alcanzado en las preguntas			
		0	1	2	3
Respuestas correctas	0	2	1	0	0
	1	10	10	6	3
	2	6	5	1	1

Si bien esperábamos una asociación positiva entre estas variables, el análisis estadístico de la tabla no da evidencia de alguna relación considerable.

•Actividad 5: Reconocimiento de conectores causales en los textos académicos

Los textos de estudio presentan explicaciones donde se establecen relaciones de causalidad entre conceptos o procesos.

Una de las dificultades con que se encuentran los estudiantes en su lectura e interpretación del discurso académico - y que en el caso particular de los cursos de Matemática genera errores recurrentes - es el procesamiento adecuado de esta correlación lógico-semántica de causalidad.

Para que este procesamiento se produzca, es necesario establecer un cierto repertorio mínimo de los procedimientos utilizados en el discurso académico matemático para expresar la relación causa-consecuencia. Entre ellos, podemos mencionar:

- Implicación y su representación “ \rightarrow ”
- Doble-implicación y su representación “ \leftrightarrow ”
- Conexión causal indicada mediante el léxico. Ejemplo "La unicidad de la solución de un sistema lineal *depende del* rango de la matriz de coeficientes."
- Uso de conectores temporales en lugar de causales. Ejemplo "*Cuando* se permutan dos columnas de una matriz, su determinante cambia de signo."
- Categorización. La *categorización* es un procedimiento por el cual se condensa en una palabra todo un proceso que ya se ha descrito antes, para retomarlo y establecer nuevos encadenamientos en el razonamiento. (Hall y Marin, 2007)

Ejemplo "*Este proceso* (en referencia al proceso de diagonalización de una matriz) *da lugar al* cálculo sencillo de las potencias de una matriz".

Con esta actividad, en preparación, nos proponemos conocer cómo los estudiantes reaccionan ante los conectores causales que aparecen en un texto matemático y en otro no matemático pero conectado con la Ingeniería.

Creemos que con esta experiencia hemos abierto una puerta al debate docente sobre la importancia de considerar la lectura académica en las prácticas de enseñanza e iniciamos un camino de investigación sobre esta cuestión en la Facultad.

Bibliografía

ABATE, S.M. y BADENES, A.R. (2001) *Una experiencia referida a la comprensión lectora en las actividades de ingreso*. Departamento de

- Educación. Universidad Nacional de Luján. Luján. Recuperado el 25/03/09 de http://www.unlu.edu.ar/~redecom/capitulo_2
- BLANCO, A.M. (2005). *Test psicotécnicos*. Alfaguara. México
- CARLINO, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDIA EISMAN, L. (1994). *Investigación Educativa*, Alfar, Sevilla.
- DUBOIS, M. E. (2001). *El Proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*, Aique, Buenos Aires.
- GALLARDO, P. F., (2004). *El secreto de Google y el Álgebra lineal*. Universidad Autónoma de Madrid. Valladolid. Recuperado el 23/03/09 de http://www.uam.es/personal_pdi/ciencias/gallardo/upm_google.pdf
- HALL, B. y MARÍN, M. (2007). *La presencia de relaciones causales en los textos de estudio*, Lectura y Vida, Vol. 28, nº 4, pp. 32-39.
- KOZAC, A.M., PASTORELLI, S.P., VARDANEGA, P. E (2007). *Nociones de Geometría Analítica y Álgebra Lineal*, McGraw- Hill, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular. Madrid.
- RODRÍGUEZ, M.E., KAUFMAN, A. M. (1993). *La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires.
- SAMPIERI, R.H. , FERNANDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006) *Metodología de la investigación*, MacGraw-Hill, México.
- SIERSPINSKA, A., DREYFUS, T. HILLEL, T. (1999) *Evaluation of a teaching design in linear algebra: the case of linear transformations*. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 19, nº 1, pp 41-76.
- SONS, L. (1996) *Quantitative Reasoning for College Graduates: A Complement to the Standards*. Mathematical Association of America. Recuperado el 25/03/09 de http://www.maa.org/past/ql/ql_toc.html#summary
- TABOADA, A., (2007) *La generación de preguntas y la comprensión lectora*. Lectura y Vida. Revista Latino Americana de Lectura, Vol. 4, pp 18-28, Buenos Aires. <http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html>

MESA 3

Tema : Los alumnos como lectores durante el primer año de sus estudios universitarios



Prof. Lucía Natale (UNLU)

Doctoranda en Lingüística (UBA).

Es Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria y Co-coordinadora académica del Taller de Lectura y Comprensión de Textos de la Universidad Nacional de Luján, donde codirige el proyecto de investigación "Discurso científico-académico. Problemáticas de lectura y escritura".

Se desempeña como docente- investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En esta institución coordina el Programa de Desarrollo de la Escritura Académica (PRODEAC). Ha publicado diversos trabajos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos.



Leer en el primer año de la universidad. Análisis de protocolos y entrevistas a estudiantes de la Universidad Nacional de Luján.

Prof. Lucía Natale, Lic. Daniela Stagnaro,
Prof. Cintia Natale

Resumen:

La democratización de la educación superior trajo aparejado el ingreso de nuevos públicos. Esto generó una creciente heterogeneidad y fragmentación y, en muchos casos, fracaso y deserción, temas de los que se ocupan tanto los estudios académicos como los medios masivos. Entre los factores que han sido señalados como los causantes, se incluye la resolución de tareas de lectura y escritura. El proyecto de investigación "Discurso científico-académico. Problemática de lectura y escritura", que se centra en las actividades que se desarrollan en el Taller de Lectura y Comprensión de Textos (primera materia de diversas carreras del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján) se propone estudiar de qué manera abordan los estudiantes los textos que deben leer en el ámbito académico y analizar su evolución como lectores durante el primer año de sus estudios universitarios. En este marco se ubica este trabajo, en el que presentamos el análisis de protocolos de lectura tomados a un grupo de ingresantes al comienzo del corriente año. En ellos observamos qué tipo de operaciones realizan mientras leen. Por otro lado, damos cuenta de la evaluación que los estudiantes efectuaron al final del curso durante el desarrollo de entrevistas grupales. Básicamente, en ellas expresaron las diferencias que encuentran entre sus prácticas de lectura anteriores y posteriores al cursado del Taller.

Palabras clave: *lectura, prácticas de lectura, operaciones de lectura, evaluación de procesos de lectura, primer año universitario*

La democratización de la educación superior trajo aparejado el ingreso de nuevos públicos. Esto generó una creciente heterogeneidad y fragmentación y, en muchos casos, fracaso y deserción, temas de los que se ocupan tanto los estudios académicos como los medios masivos. Entre los factores que han sido señalados como los causantes, se incluye la resolución de tareas de lectura y escritura. El proyecto de investigación "Discurso científico-académico. Problemáticas de lectura y escritura", que se centra en las actividades que se desarrollan en el Taller de Lectura y Comprensión de Textos (primera materia de diversas carreras del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján) se propone estudiar de qué manera abordan los estudiantes los textos que deben leer en el ámbito universitario y analizar su evolución como lectores durante el primer año de sus estudios. En este marco se ubica el

presente trabajo en el que mostraremos un análisis de los procesos de lectura de los estudiantes al inicio y al final de la cursada del presente año. Para ello, hemos considerado, en primer lugar, protocolos de lectura tomados a un grupo de ingresantes, tomando en cuenta que este tipo de técnica permite obtener información acerca de los procesos cognitivos que realizan los sujetos durante la lectura.

Por otra parte, al final de la cursada, realizamos entrevistas grupales. En ellas los estudiantes señalaron las diferencias entre el tipo de habilidades requeridas en el nivel secundario y en el universitario, y notamos que habían desarrollado nuevas conceptualizaciones sobre las prácticas de lectura, mediadas por las visiones presentadas por textos analizados en las clases de Taller. Por esto, entendemos que alcanzaron tras el curso un mayor grado de reflexión sobre sus propias competencias, lo que –creemos- puede constituir una vía para la superación de las dificultades que aún persistían tras el cursado de la materia. En lo que sigue, presentaremos la modalidad que asume el Taller de Lectura y Comprensión de Textos y haremos algunas precisiones sobre aspectos teóricos vinculados con la comprensión de textos. A continuación, apuntaremos parte de los resultados encontrados, para finalizar con algunas reflexiones sobre la experiencia.

El Taller

De acuerdo con lo señalado por las responsables académicas de la materia (Bernhardt y Natale, 2007), el objetivo central del Taller es producir transformaciones cualitativas en los procesos de pensamiento de los estudiantes que les permitan transitar de un modo menos costoso su paso por la Universidad. Los supuestos teóricos que guían la metodología de trabajo en el Taller apuntan a instalar en la clase un modelo de interacción en el que todos los participantes hagan sus aportes. Se entiende que “el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos” (Lave, 2001:21).

Los géneros que se leen y producen no son ya considerados solamente objetos de estudio sino que se los dimensiona como herramientas psicológicas (Vigotsky, 1978; Wertsch, 1993) que, con la ayuda de expertos que ya las dominan, sirven para que los estudiantes puedan dar un salto cualitativo que les permita participar del ámbito académico. Se espera así que los estudiantes, que manifiestan en los diagnósticos de entrada una visión instrumental o funcionalista del lenguaje, emparentada con las prácticas escolares, puedan transformarla hacia el final del curso y construir una visión epistémica del lenguaje. Lamentablemente, el Taller solo se extiende por un período muy breve, seguramente insuficiente para lograr tales objetivos. Se requeriría para ello que el trabajo con la lectura y la escritura se desarrollara con continuidad en otras materias.

La selección de los textos que se presentan a los estudiantes para su análisis sigue el criterio de vincular diversos géneros discursivos y problemáticas propias de algunas disciplinas como la historia, la antropología, la comunicación, los estudios de género, etc., para acercar a los estudiantes a la

lectura y a la escritura académicas de manera no solamente instrumental o técnica, con un único foco en los recursos lingüísticos. Esta decisión se funda en procurar un acercamiento de los estudiantes a problemáticas con las que deberán enfrentarse en materias sucesivas. Para evitar malos entendidos, podemos decirlo de otro modo: se analizan textos que plantean problemáticas de las ciencias sociales apelando a herramientas provenientes de la lingüística; es decir que no se toman textos académicos como excusa para analizar aspectos lingüísticos.

¿Qué implica leer en el ámbito académico?

Una de las tareas fundamentales que el estudiante universitario necesita dominar es la lectura, dado que esta es una de las principales puertas de acceso a los conocimientos de los contenidos disciplinares y, al mismo tiempo, el punto de partida de las tareas de escritura que se solicitan en las materias para la evaluación. Por ello, es necesario que los alumnos desarrollen ciertas habilidades que le permitan dominar esta tarea para avanzar en sus estudios. Y, justamente, este es uno de los objetivos del Taller.

Ya algunas investigaciones sobre ingresantes a la universidad han mostrado que el estudiante necesita transformar las representaciones acerca de la lectura construidas en el transcurso por la escuela media, puesto que estas interfieren de forma negativa en el desempeño de esta práctica en el ámbito de la educación superior (Di Stéfano y Pereira, 1997). En este sentido, estudios previos sobre los problemas de los estudiantes del Taller (Bernhardt y Natale, 2007) señalan entre las dificultades en la resolución de esta tarea la lectura “obediente” de los textos, es decir, la falta de distancia crítica que habilita la reelaboración de la información; la inhabilidad para detectar el carácter controversial, subjetivo de los textos académicos relacionada con una representación del campo científico con rasgos de objetividad y verdad muy asentada en la escuela secundaria; la tendencia a leer de forma descontextualizada; la falta de reconocimiento de la diversidad de puntos de vista y de las voces que se entrecruzan en los textos; la ausencia de la puesta en relación de las partes de un texto.

En consonancia con estas dificultades observadas, una de las metas del Taller es propiciar la reflexión sobre la práctica de la lectura guiada por los docentes y sobre el material de lectura con el objetivo de operar transformaciones sobre las representaciones de esta práctica y los hábitos de lectura que traen los estudiantes de la escuela secundaria. De esta manera, se espera facilitar el ingreso y la permanencia en la “nueva cultura”.

En el Taller, se parte de una concepción de la lectura que coloca al lector en un rol activo. Esto es, se propone una comprensión activa que tiene lugar a partir de la interacción del un lector que persigue un propósito con el texto en una situación determinada (Braslavsky, 2005). Esto implica, en principio, llamar la atención sobre la necesidad de hacer explícitos los propósitos de la lectura; es decir, poner en evidencia que en el ámbito académico la lectura no culmina cuando el ojo llega a la última palabra del texto, sino que esta práctica implica un proceso más complejo de apropiación que se pone en juego en la reelaboración a partir de diversas tareas de escritura. Se muestra así la necesidad e importancia de desarrollar ciertas estrategias a lo largo del Taller que los ayuden a cumplir con los propósitos inherentes a la lectura académica,

tales como la lectura detallada o relectura, la identificación de ideas principales, la realización de marcas y anotaciones en los textos, el reconocimiento de la posición del autor, la atención sobre el modo en que se conectan las ideas y avanza la información. Por lo tanto, las actividades que se proponen tienen como objetivo promover el desarrollo de dichas estrategias.

A continuación, presentamos el análisis de los protocolos y luego de las entrevistas finales que se tomaron a los estudiantes para mostrar una primera aproximación a los efectos del trabajo realizado en el Taller sobre sus prácticas de lectura.

Análisis de los protocolos de lectura

Como ya dijimos, les propusimos a los estudiantes que leyeran distintos textos utilizados en el curso y que, mientras estuvieran desarrollando la actividad formularan en voz alta aquello que iban pensando.

Lo que observamos fue que, en general, los alumnos casi no realizaban pausas durante las lecturas. No se detenían para reflexionar o interrogarse si no era por algún motivo ligado al vocabulario o para realizar alguna valoración personal. Por ejemplo, durante la lectura de un texto de Claude Levi- Strauss, "Un vasito de ron", que se refiere a las prácticas sociales consideradas crueles por distintas culturas, la mayoría de los estudiantes se limitó a señalar cuestiones como

No sé qué es esta palabra. [refiriéndose a "antropofagia"].

No sé qué es la investigación etnográfica.

No sé el significado. [refiriéndose a "antropoemía"].

En ningún momento dieron muestras verbales de estar recapitulando las ideas desarrolladas en el texto, o de estar sistematizando de alguna manera los conceptos. Más bien, parecieron estar concentrados en el acto de decodificar el texto, de decirlo en voz alta de manera fluida. Esta observación puede estar sugiriendo que no pueden realizar simultáneamente, sin esfuerzo, los dos procesos generales implicados en la lectura: la decodificación y la comprensión. Su actividad se presenta así como un acto meramente pasivo y acrítico. Tampoco se los notó tratando de deducir a partir del texto el vocabulario general o los términos desconocidos, aunque varios de estos últimos aparecieran definidos. Solo después de unos cuantos minutos, uno de los estudiantes dijo "o sea que la antropofagia es una práctica salvaje". Si bien esto puede ser considerado una definición adecuada, el joven no mostró reconocer la perspectiva de Levi- Strauss, según la cual la antropofagia es *usualmente vista en occidente* como una práctica salvaje.

Por otra parte, en un texto de Irene Meler, titulado "Familia", en el que se presentan diversas definiciones del término, y que está escrito desde una perspectiva de género, los estudiantes expresaron sus propias visiones sobre la temática abordada. Algunos señalaron:

Qué raro esto. No estoy de acuerdo, está errado.

No voy a hacer ningún tipo de aclaración porque sino va a parecer que soy machista.

Respuestas de este tipo son frecuentes a la hora de leer textos que, aunque no ofrezcan mayores dificultades en cuanto al vocabulario o la terminología, abordan cuestiones cercanas a la experiencia directa de los jóvenes, a lo que solemos llamar "tema cercano". En otras situaciones, en las se les propuso leer

un texto en el que se señalaban diferencias en las representaciones de la mujer, de la pobreza y del trabajo en el tango y en la “cumbia villera”, la mayoría de los estudiantes optó por tomar posición a favor o en contra de los habitantes de las llamadas “villas miseria”. Entendemos por esto que, antes que un facilitador de la comprensión, los textos que tratan sobre fenómenos que resultan conocidos ofrecen grandes dificultades, en tanto los alumnos no pueden tomar la suficiente distancia del fenómeno como para poder analizar diversas posturas analíticas.

Finalmente, hemos observado a partir del análisis de los protocolos que, al inicio del curso, muchos estudiantes no logran concentrarse en el desarrollo de las ideas presentes en los textos, sino que han construido una visión diferente, confusa, de la función de algunos recursos, y han tomado de manera casi literal algunas pistas que les hemos ofrecido. Por ejemplo, un alumno, señaló: “En este texto hay ironías, ya que se utilizan comillas”. Cabe aclarar que, si bien estaban presentes las comillas, no se trataba de una ironía, sino de una cita textual breve.

La experiencia del Taller

Al final del curso, después de la última clase y antes del examen final, les pedimos a los estudiantes que, de manera voluntaria, participaran de entrevistas grupales en las que se les propondría evaluar la experiencia de haber cursado el Taller. De cada una de las comisiones participantes en la investigación, de unos 30 alumnos en promedio, aceptaron alrededor de 6 estudiantes.

En las entrevistas se plantearon, básicamente, dos ejes de conversación: qué consideraban los estudiantes que habían aprendido en el curso y qué les faltaba aprender. Los alumnos, en su totalidad, valoraron de manera positiva el Taller. Señalaron, sobre todo, que les había resultado útil para tener más herramientas para encarar el estudio a partir de la lectura de textos, y también que les había permitido “pensar, analizar”. Si bien estas manifestaciones resultan sumamente valiosas para los docentes a cargo de la materia, no dejamos de tener en cuenta que fueron vertidas por estudiantes que se ofrecieron voluntariamente a participar en las entrevistas y que las expresaron en situaciones en las que sus propios profesores estaban presentes. Por ello, entendemos que estos dichos pueden no representar a todos los que cursaron la materia, o que habrían adquirido otros matices de haberse utilizado otro instrumento para recoger sus apreciaciones.

Dicho esto, podemos agregar algunos de los señalamientos que los estudiantes realizaron sobre la organización del Taller. En primer lugar, como ha ocurrido en otras instancias más informalmente registradas, ellos marcaron que el curso debería ser más extenso –tiene una duración de 48 horas, a razón de 9 horas semanales, en tres encuentros de tres horas cada uno, por lo que no dura más que unas cinco semanas- y no estar circunscripto al mes de febrero e inicios de marzo. Algunos de los estudiantes sugirieron además que la modalidad de Taller contemplara también algunas situaciones de exposición por parte de los docentes, y que utilizáramos algunas estrategias más cercanas a las que ellos vivenciaron en la escuela secundaria, como el dictado de explicaciones teóricas y la resolución de una mayor cantidad de ejercicios en el pizarrón. Sin embargo, ante estas manifestaciones, otros estudiantes opusieron que no les parecía mal que en el Taller no se usaran, de igual manera que en la escuela media, los recursos para la enseñanza, argumentando que debían “acostumbrarse” a nuevas formas de dictado de las materias, que vincularon a un modo “universitario” de dar clases. Así lo señaló un estudiante:

Me ayudó también tener que tomar apuntes. Sé que en otros cursos anotaban todo en el pizarrón y a mí me parecía que eso era mejor, pero después entendí que era mejor tener que tomar apuntes. Pienso que en la facultad esto es lo más normal, y me ayudó a tener que prestar atención de otra manera.

También refiriéndose a cuestiones referidas a la metodología del dictado de las clases, algunos estudiantes hicieron propuestas para mejorar la interacción dentro del grupo de la clase. Sugirieron que no se dejara librado a la voluntad de los alumnos el dar respuesta a las preguntas que se hacen en el marco de los intercambios que se producen en el aula. Creen que se podría “ayudar a participar a los tímidos” si se los convoca más frontalmente, llamándolos por su apellido, a responder en voz alta las guías durante la revisión conjunta de las respuestas.

Más allá de estas cuestiones, nos interesa rescatar otros aspectos señalados por los alumnos. En las entrevistas registramos que ellos habían iniciado un camino de reflexión sobre sus propias prácticas, especialmente a partir de la comparación de las que llevaban a cabo en la escuela secundaria y las que habían empezado a desarrollar en el Taller. En principio, algunos estudiantes lograron caracterizar sus modos de leer anteriores al ingreso a la universidad. Algunos lo hicieron utilizando un lenguaje más coloquial, más cercano al coloquial, familiar. Los que siguen son algunos de los ejemplos:

Antes leía pero no prestaba atención.

Ahora me detengo en cada párrafo.

No me importaba lo que leía, era como que quería sacar las ideas y nada más.

Ahora sé que tengo que pensar, analizar, cosa que en el colegio es medio como que se frena; a veces en la escuela hay cosas que no podés decir, no las podés discutir.

En el secundario se contestan cuestionarios, pero ya se sabe que la pregunta 1 se refiere a algo que está en el primer párrafo.

Otros pudieron caracterizar sus prácticas a partir del uso de algunas conceptualizaciones de la lectura que habían conocido a partir de textos que se leyeron en el Taller, especialmente de uno escrito por Berta Braslavsky (2005), que se refiere a la evolución del concepto de comprensión a lo largo de la

historia y a una clasificación propuesta para esas conceptualizaciones. En ese texto se plantea que existen actividades meramente mecánicas (lo que podría ser la sola decodificación); una comprensión pasiva, destinada a “extraer” ideas del autor, y otra activa, en la que el lector asume un rol que le permite aportar ideas al texto, establecer relaciones implícitas en el escrito y también juzgar la validez del contenido, entre otras actividades. Veamos algunos de los ejemplos:

Antes era como una lectura pasiva, leía y era como que tenía que sacar las ideas principales, y ya está. Ahora sé que hay una lectura pasiva y también una lectura activa. Ahora puedo pensar cómo tengo que leer un texto.

En la secundaria la lectura era mecánica.

Por otro lado, mostraron estar considerando los diversos componentes implicados en el acto de leer, y no solo el texto en sí mismo, como una pura materialidad:

No tenía en cuenta al autor. [...] Ahora tengo en cuenta el contexto.

En una primera lectura no entendés todo lo que quiere decir el lector; ahora lo releo. Ahora selecciono lo que leo, pienso para qué me sirve esto para mi futuro trabajo como trabajador social.

En estos dos ejemplos puede verse cómo, más allá del texto, los estudiantes comenzaron a prestar atención a cuestiones como el autor y su contexto, además de los propios objetivos del lector.

Finalmente, los alumnos pudieron establecer qué cuestiones quedan pendientes para una mejor apropiación de la lectura.

Comparar, todavía me cuesta. Antes hacía un resumen y listo. Pero comparar es más difícil, hay que encontrar criterios, todavía no logro encontrarlos fácilmente.

Me cuesta encontrar las palabras para decir de otra manera lo que dice el autor. La reformulación me cuesta mucho.

Me queda pendiente mejorar la redacción.

Entendemos que, si bien estas cuestiones no son menores, reconocemos como logro que los estudiantes han podido verbalizar sus dificultades, lo que podría ser tomado como un indicador de una incipiente toma de conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Algunas conclusiones

A partir de la comparación de las expresiones verbales de los estudiantes recogidas durante la implementación de los protocolos de lectura tomados al inicio del curso y de las entrevistas grupales del final, notamos que los alumnos han podido avanzar en una revisión de sus prácticas lectoras. Al inicio, utilizaban un modo de leer que podría calificarse como “mecánico”. No lograban quebrar las barreras que impone la linealidad de los textos para poder establecer conexiones entre las distintas partes. Antes que establecer conexiones entre lo que está “más arriba” con lo que está “al final” –o, dicho más canónicamente, entre la introducción y la conclusión de un texto, por ejemplo, se detenían ante el escollo que para ellos representa no conocer el significado de una palabra.

Por otra parte, más que recomponer la organización global de las ideas para luego evaluarlas, anteponen sus propios juicios sobre un determinado

fenómeno social o cultural abordado en los textos. Tal vez no esté de más decir que para oponerse a una determinada postura desarrollada en un escrito no logran dar argumentos para refutarla.

Sin embargo, hacia el final del Taller, los estudiantes pudieron iniciar un camino de toma de conciencia acerca de sus procesos como lectores. No solamente lograron caracterizar sus prácticas de lectura y compararlas con las que utilizaban antes de su ingreso a la universidad, sino que fueron capaces de reconocer sus propias dificultades. Asimismo, asumieron una posición de crítica frente a algunas prácticas de los docentes. Para cerrar, queremos señalar que entendemos que el proceso de cambio en las prácticas de lectura necesita de un período de profundización y de afianzamiento, decisión que ya no depende del cuerpo de docentes, sino de las de los distintos órganos de gobierno de la Universidad. Hecha esta aclaración, queremos señalar que, en cierta medida, el Taller ha resultado efectivo para poner en marcha algunas modificaciones en los procesos de los estudiantes. Al menos, creemos, algunas representaciones sobre qué implica leer, han comenzado a cambiar. Quedaría pendiente analizar qué ocurre con estos incipientes desarrollos en los meses subsiguientes de la vida universitaria, para observar si la lectura de textos en el marco de las distintas materias se afianza o si sería necesaria una nueva intervención para volver a poner en práctica algunas actividades específicas para el abordaje de los textos.

Bibliografía

- Bernhardt, Florencia y Lucía 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.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: FCE.
- Di Stefano, M. y M.C. Pereira (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". *Revista Signo & Seña* N° 8. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, UBA (318–340).
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Vigotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor. _

MESA 4

Tema: Proyectos colaborativos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura indistintas cátedras



Lic. Ana Brown (UBA)

Licenciada y Profesora en Letras, especializada en Lingüística, por la Universidad de Buenos Aires.

Actualmente integra el equipo de investigación de la Dra. Paula Carlino, trabajando temas de alfabetización académica.

Desde 2008 es docente de la cátedra La Literatura en las artes combinadas I, en la carrera de Diseño de Imagen y Sonido, FADU, UBA.

Desde 2004 da clases de español como lengua extranjera y en la actualidad trabaja para el examen argentino de dominio de lengua española CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso).

Lic. Daniela Stagnaro (UNGS)

Profesora y Licenciada en Letras y Maestranda en Análisis del Discurso (UBA).

Se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde participa en distintos proyectos de investigación vinculados con el papel de la lengua en la enseñanza de las disciplinas. Además, dicta el taller Lectura y comprensión de textos en la Universidad Nacional de Luján y trabaja como docente de Lengua y Literatura en escuelas medias.

Prof. Marcelo Muschietti (UNGS)

Profesor en Letras graduado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se encuentra cursando la Carrera de Especialización en Prácticas de Lectura y Escritura, en la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Es Investigador y docente en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), UNGS y Profesor de la materia Taller de Lectura y Comprensión de Textos de la Universidad Nacional de Luján.

Se desempeña, además como Profesor Ayudante de la materia Semiología del Ciclo Básico Común (CBC), sede Drago, de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Ha publicado en forma compartida libros de texto sobre su especialidad y es Investigador Adscripto a Proyectos de Investigación, entre los que señalaremos el Proyecto de Investigación-Acción “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas a lo largo de la carrera”, con la Dirección de Estela Moyano, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lic. Jacqueline Giúdice (UNGS)

Profesora y Licenciada en Letras y Maestría en Análisis del Discurso en la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde participa en distintos proyectos de investigación vinculados con la Didáctica de la lengua. Es profesora asociada por el PRODEAC en diversas materias del ciclo superior de carreras del Instituto de la Industria y del Instituto del Desarrollo Humano;



Hacia una alfabetización académica: una experiencia con alumnos ingresantes de Diseño de Imagen y Sonido.

Lic. Ana Brown

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo - UBA
anabrown@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar dos ciclos de investigación-acción llevados a cabo en una comisión de trabajos prácticos de la materia Literatura en las Artes combinadas I de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

La experiencia implica una doble iniciación: la nuestra como docente universitaria y la de los alumnos, comenzando el primer año de sus carreras. Teniendo en cuenta esta doble perspectiva y conceptos teóricos de la lingüística, se analizará la situación de la materia en la carrera y las problemáticas más frecuentes vinculadas a las competencias comunicativas de los alumnos. Luego se discutirán las herramientas implementadas para comenzar a trabajar sobre los problemas observados, relacionando esta interacción diagnóstico-innovación a partir de los conceptos de alfabetización académica y escritura como herramienta epistémica. Finalmente, se intentará dar cuenta del impacto logrado.

Palabras clave: competencia comunicativa, alfabetización académica

Introducción

Nos proponemos en este trabajo precisar el concepto de competencia comunicativa y analizar su aplicación práctica. En primer lugar, realizaremos una breve reseña teórica para dar cuenta de los conceptos fundamentales que utilizaremos en el análisis. En segundo lugar, analizaremos el contexto de la materia en la que fue llevada a cabo la experiencia y su propuesta teórica. Luego realizaremos un breve diagnóstico de la situación al término de las observaciones iniciales. Por último, analizaremos las herramientas implementadas para trabajar las competencias comunicativas y tomaremos algunos casos testigo para analizar la evolución de los alumnos.

El concepto de competencia comunicativa, acuñado por Dell Hymes, surge en oposición a la noción chomskyana de competencia. Estamos frente a dos corrientes teóricas que definen su objeto de estudio, la lengua, desde dos perspectivas bastante diferentes.

Chomsky (1990) define competencia como *la capacidad del lenguaje, esto es el conocimiento, en su mayor parte inconsciente que un hablante nativo posee de los principios que permiten una interpretación y un uso de un lenguaje particular. Actuación a su vez, es el uso real que el hablante hace de la lengua.* El objeto de estudio de la teoría chomskyana será esa competencia abstracta, dejando de lado el uso real de la lengua.⁸ Chomsky, como lo había hecho Saussure, propone reglas inmanentes, es decir, dependientes de las características del lenguaje.

Dell Hymes (1972) define la competencia comunicativa como *el conocimiento que un hablante necesita para funcionar como miembro de un grupo social.* Estamos aquí frente a una visión de la lengua centrada en las formas y reglas de la interacción social. El conocimiento de una serie abstracta de reglas no posibilita la interacción en un medio social, es necesario además contar con toda una serie de otros conocimientos que pertenecen también a la esfera de lo lingüístico, pero están absolutamente ligados a los modos de significar en una determinada comunidad. El contexto es, desde esta perspectiva, un componente significativo de la comunicación.

Canale y Swain (1980) distinguen cuatro dimensiones dentro de la competencia comunicativa: **competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.** La competencia gramatical es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La competencia sociolingüística se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los diferentes papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La competencia discursiva se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La competencia estratégica se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

Estas distinciones, surgidas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, son útiles para pensar la situación de nuestros alumnos que están ingresando a la universidad, ya que de alguna manera nos permiten objetivar aquello que ya tenemos naturalizado en nuestra lengua materna. Los alumnos ingresantes están en una situación similar a las personas que adquieren una nueva lengua y deben desempeñarse en ella: además de conocer formalmente el código deben contar con toda una serie de saberes contextuales que les permitan integrarse a la comunidad. Esta problemática puede ser analizada a partir del concepto de **alfabetización académica**, entendida como la enseñanza y práctica del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas (Carlino 2005). Para que un alumno pueda desempeñarse académicamente, es decir, producir los distintos géneros de circulación académica tanto orales como escritos (examen parcial, exposición oral, examen oral, reseña, monografía, ponencia, etc.) debe comprender cuáles son las reglas que regulan la producción de estos géneros. Estos modos de acción dentro del universo universitario no se adquieren

8

Posteriormente, esta distinción se realizará partir de la llamada lengua I y lengua E.

simplemente por imitación, de ahí que consideramos necesario un trabajo sistemático y sostenido.

Cada una de las dimensiones mencionadas más arriba se realiza en el ámbito universitario de diferentes formas. Analizaremos las producciones de los alumnos teniendo en cuenta cada una de ellas en su especificidad.

Para analizar la **competencia sociolingüística**, tomaremos algunas ideas de la gramática sistémico funcional. Halliday (1980) señala que los diferentes tipos de situación lingüística se definen por lo que ocurre, quienes participan y las funciones que desempeña el lenguaje. Halliday subdivide esta dimensión en campo (marco institucional en el que se produce la interacción), tenor (relación entre los participantes) y modo (canal de la comunicación).

En cuanto a las **competencias discursivas**, nos centraremos en la escritura en particular, ya que se plantea como una de las herramientas centrales en el transcurso de la vida universitaria. En ese sentido el concepto de escritura como herramienta epistémica parte de la idea de que las formas de escribir deben ser enseñadas en cada disciplina, ya que no se trata de habilidades generalizables aprendidas de una vez y para siempre, sino de procesos situados en el interior de la especificidad de cada disciplina (Carlino 2005). Desde esta perspectiva, la escritura es concebida como una herramienta del aprendizaje y el trabajo cognitivo que esta representa una vía regia para la comprensión y adquisición de los saberes.

Con respecto a las **competencias estratégicas**, partiremos de algunos conceptos expuestos en Dysthe (1996) sobre los diferentes modos de interacción dialógica que pueden estar presentes en el aula. Según Dysthe, hay diferentes modos de regular la interacción dialógica grupal con los alumnos: preguntas auténticas, *uptake* y evaluación de nivel alto. Las preguntas auténticas son abiertas; el docente no espera una respuesta determinada. Son particularmente importantes para estimular la comunicación de las propias ideas y evitar que los alumnos sigan la palabra “autorizada”. Sin embargo, es importante explicitar a la hora de utilizar este mecanismo, la importancia de poder citar un autor de manera precisa y distinguir la palabra del otro de la propia. En segundo lugar, el *uptake* consiste en la incorporación por parte del docente de una respuesta de un estudiante en la siguiente pregunta. Por último la evaluación de alto nivel, en la que el docente toma una respuesta y la utiliza para construir la siguiente interacción. Estos dos últimos mecanismos contribuyen a elaborar la función dialógica de los textos y son particularmente útiles para reconstruir la idea principal del autor en un texto y los razonamientos y argumentaciones que despliega para poder sostenerla.

Finalmente, en cuanto a la **competencia gramatical**, no nos concentraremos en herramientas para trabajarla específicamente sino que será incluida dentro de los mecanismos de *feedback* que se ofrecen para los exámenes parciales.

Contexto y diagnósticos iniciales

La asignatura *Literatura en las Artes combinadas I*, a cargo de la Prof. María Elena Babino, plantea un programa cuyo eje es determinar el rol de la literatura en la producción audiovisual, enmarcando a esta última en las llamadas artes del espectáculo. El marco teórico de la cátedra aborda el problema del mito y el universo de lo simbólico en el mundo moderno y contemporáneo a partir de las teorías del *imaginaire* en donde la práctica crítica

y hermenéutica combina aportes de la antropología, del estructuralismo y de la sociología. Partiendo de este marco teórico, se propone la lectura de diferentes textos literarios, tanto clásicos como contemporáneos, y sus transposiciones a espectáculos teatrales y *films*. El objetivo es brindar a los alumnos herramientas para que puedan problematizar los pasajes desde la narración literaria -en su doble dimensión de oralidad y escritura- hacia la imagen y el sonido en diferentes modos expresivos, siempre en relación con el problema del mito (Babino, 2009).

Para ello, se les pide a los estudiantes que realicen ejercicios de triangulación entre el texto literario, el film y los textos teóricos.

La materia es parte de la curricula de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido y los alumnos la cursan generalmente en el primer año. La carrera tiene un perfil eminentemente práctico: solo tiene un pequeño grupo de materias teóricas.

En los diagnósticos realizados, se detectó que los alumnos, en general, manifiestan problemas de comprensión lectora e interpretación de textos, jerarquización y abstracción de la información estudiada y falta de adecuación -tanto discursiva como pragmática- al contexto institucional en el que están inmersos. También manifiestan problemas con respecto a la oralidad, especialmente a la hora de los exámenes finales, a los que tienden a presentarse sin organizar un tema en forma previa, exponiéndolo de forma imprecisa e incompleta y sin formular un eje de análisis. En términos de competencias comunicativas estaríamos enfrentando dificultades en todas sus dimensiones, aunque en diferentes grados.

Herramientas implementadas

Llevamos a cabo dos ciclos de investigación-acción en la comisión de trabajos prácticos de la que estoy a cargo (el primero, en el segundo cuatrimestre de 2008 y el segundo, en el primer cuatrimestre de 2009) después de observar las clases teóricas y prácticas durante un cuatrimestre.

En el primer cuatrimestre, trabajé en pareja pedagógica con la Profesora Griselda Soriano, con la que compartimos el dictado de las clases, el diagnóstico general y el desarrollo de herramientas para trabajar las diferentes competencias que presentaban dificultades (diagnosticadas a partir de la observación del primer cuatrimestre). Se trató de una experiencia muy valiosa, sobre todo teniendo en cuenta que ambas éramos docentes noveles. La constante retroalimentación entre observación y acción resultó una experiencia muy formativa. Es importante aclarar que llevamos a cabo esta experiencia a título personal. Para construir las herramientas que enumeramos a continuación nos basamos principalmente en los conceptos de alfabetización académica y escritura como herramienta epistémica.

Guías de lectura

Para trabajar la competencia discursiva, en particular, la comprensión lectora, implementamos el uso de guías de lectura para los textos. Detectamos que uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos a la hora de abordar un texto es el de jerarquizar la información. En general, la tendencia es igualar las diferentes partes de un texto y concebirlo como una larga lista de datos, todos

igualmente importantes, que deben ser memorizados. Esta estrategia es muy costosa cognitivamente y redundante en una falta de visión general de la estructura del texto. Por otra parte, en textos de humanidades y ciencias sociales, la polifonía es un elemento fundamental. La estrategia de aplanamiento también alcanza a este rasgo: las voces en los textos pasan a ser únicas y es difícil que perciban y puedan dar cuenta de un debate de ideas y conceptos (Padilla 2003, 2005, 2008a, 2008b).

Las preguntas de la guía apuntan justamente a identificar las partes del texto, establecer relaciones y subrayar la presencia de las distintas voces. Intentamos con esta herramienta señalar el camino cognitivo que deben seguir en el procesamiento textual, para que puedan desarrollar sus propias estrategias de abordaje de textos.

Generalmente, las guías son planteadas en función de los textos literarios, pero incluyen preguntas que focalizan la atención en el pasaje entre conceptos teóricos y cita literaria. Con esto buscamos que puedan establecer vínculos entre el concepto crítico acuñado y el texto fuente, objeto del análisis.

Las guías son ofrecidas de manera optativa. Los alumnos deben pedir las a las docentes en el caso de que las consideren necesarias. Con esto buscamos generar autonomía, autorregulación y reflexión sobre sus propios procesos de lectura. En general, la respuesta fue muy positiva: los alumnos toman y usan la mayoría de las herramientas que les ofrecemos. Finalmente, la puesta en común se hace con todo el grupo. Para ello, seguimos los tres tipos de interacción dialógica grupal planteados por Dysthe. En general, las preguntas auténticas generan muy buenas respuestas, sobre todo porque permiten a los alumnos integrar su experiencia personal de lectura a la respuesta teórica. Sin embargo, es muy importante mantener un equilibrio entre la palabra personal y la palabra de autor, ya que los alumnos ingresantes suelen confundirlas y presentar opiniones personales en vez de análisis a partir de herramientas teóricas.

Ejercicios de escritura colectiva en clase

Incorporamos ejercicios de escritura colectiva breve en las clases, a partir de la lectura de los textos y del visionado de fragmentos de las películas.

El objetivo, al igual que con las guías de lectura, es que los alumnos puedan seleccionar piezas de información y ponerlas en relación con un mapa conceptual mayor. Por ejemplo, en la primera clase se trabaja con dos cantos de *Odisea*. En la segunda clase, se propone el análisis de una película de los hermanos Coen “¿Dónde estás hermano?” (2000) que se presenta como transposición de la *Odisea*. Después de contextualizar el cine de los hermanos Coen, explicar el concepto de intertextualidad y exponer algunas líneas de análisis, les proponemos a los alumnos ver algunos fragmentos de la película. Les pedimos que tomen nota de todo aquello que les resulte particularmente llamativo o relevante. Luego, les entregamos fragmentos de *Odisea* en los que están basadas las escenas de la película y un texto teórico que discute diferentes nociones de transposición. Los alumnos se reúnen en grupos, leen los dos textos y escriben algunas líneas sobre las relaciones que se pueden establecer entre estos tres tipos de texto tan diferentes y sobre los recursos audiovisuales utilizados para transponer la escena analizada. Este ejercicio

funciona como un acercamiento al tipo de ejercitación que deberán resolver en las evaluaciones y les permite producir colectivamente.

Explicitación de criterios

Dos clases antes del primer parcial, dedicamos un espacio de la clase a explicitar el modo de evaluación (qué criterios se tendrán en cuenta, qué características debe tener una respuesta de parcial en términos de género, cómo citar y justificar afirmaciones de otros autores e incluirlas en el propio texto).

Feedback en los exámenes escritos: *end notes* y comentarios grupales

Al final de cada parcial adjuntamos una nota con comentarios evaluando analítica y holísticamente la respuesta a la consigna. Esto implica, además de la evaluación de aspectos superficiales del texto (como ortografía, sintaxis y léxico), un comentario general sobre su adecuación a la respuesta, su estructura global y su grado de informatividad. Esta retroalimentación funciona además, como una manera de trabajar las competencias gramaticales. En la grilla de corrección diseñada para cada evaluación se consideran puntajes diferenciados para cada uno de estos ítems. En el momento de la entrega de los parciales corregidos, se hacen comentarios generales sobre las consignas que el grupo pudo resolver con mayor éxito y aquellas que no. Consideramos importante señalar el logro, sobre todo para evitar actitudes estigmatizantes que puedan incidir en el desarrollo posterior.

Encuesta

Les preguntamos a los alumnos qué piensan sobre la cursada, las clases prácticas, la bibliografía y les pedimos que evalúen su propio desempeño. La encuesta es voluntaria y anónima y se plantea como un espacio de diálogo a partir del cual poder ajustar el desarrollo de los prácticos. Es llamativa la pobre valoración que los alumnos hacen de su propio trabajo: califican como muy pobre su participación en clase y el seguimiento de las lecturas aunque su rendimiento sea aceptable o incluso, muy bueno.

Por ejemplo, una alumna con un muy buen dominio discursivo y excelente rendimiento en los exámenes parciales escribió en su encuesta

“Me doy cuenta igual que el trabajo es MÍO y agradezco la oportunidad de que se me acerque y acercarme a este tipo de programa. La interiorización de lo visto es valiosa para mí, pero como hubo por parte de los docentes una advertencia del tipo: prepárense porque fácil no va a ser ¡y eran dos preguntas de exposición! Quizás el límite es mío e interno y es mi problema haber contestado tan pobremente”.

En este fragmento podemos distinguir dos ideas opuestas. Por un lado, la idea de que la bibliografía es valiosa, amplia y que se la profundiza poco. Por otro lado, la queja sobre la advertencia de los docentes: pareciera que no hacía

falta estudiar tanto. En este fragmento vemos cómo la evaluación es concebida como legitimadora de las estrategias de operación sobre los textos. En este caso la explicitación de las estrategias metadiscursivas y de los criterios de evaluación, generó una expectativa de demanda muy alta sobre los parciales, que se vio frustrada por solo “dos preguntas de exposición” a responder en el examen.

Dos casos

Tomaremos para un análisis más detallado dos casos testigo en cada uno de los ciclos de investigación-acción. Estos dos casos se seleccionaron a partir de las siguientes características: ambos alumnos presentaron una franca mejora del rendimiento de un examen parcial al otro y problemáticas muy específicas ligadas a destrezas dentro de las competencias comunicativas.

En primer lugar, tomaremos el caso de un estudiante del segundo cuatrimestre del 2008, que mejoró notablemente su rendimiento entre ambos exámenes parciales.

Su primer examen presentaba, en cuanto a las competencias gramaticales, léxico poco específico: (por ejemplo, el uso de la palabra divertido por festivo, para referirse a las funciones de la poesía en la Grecia antigua). Con respecto a las competencias discursivas, los textos estaban completamente desorganizados y en cuanto a sus competencias estratégicas, se percibía una estrategia muy común: escribir todo lo que se sabe sobre un tema, más allá de la consigna. O viceversa, tomar un fragmento de la consigna y reescribirlo sumando muy poca información. Por último, los textos eran muy poco informativos. Una posible respuesta a esta tendencia es que los alumnos, enfrentados a un tipo de trabajo novedoso para lo que ellos venían haciendo y a temáticas extrañas y en muchos casos nuevas como el abordaje del mundo antiguo, tienden a intentar reproducir formas discursivas generando textos que funcionan, en última instancia como estructuras vacías. No hay allí ningún indicio de que exista apropiación de los conceptos. Para que eso suceda debe haber más instancias de elaboración y reelaboración de la información.

En este caso se realizó una devolución por escrito en el parcial y se trabajó junto con todo el grupo una revisión de las respuestas.

En el segundo parcial, persistió la desorganización discursiva a la hora de exponer una serie razonada de argumentos, pero hay un cambio muy notorio en cuanto al grado de informatividad, la precisión conceptual y del léxico. Más allá de que pueda haber o no un cambio en la cantidad de horas destinadas a la preparación del examen, notamos ciertos ajustes específicamente en las competencias estratégicas y discursivas.

Otro estudiante, esta vez del primer cuatrimestre de 2009, manifestó desde el inicio de la cursada serias dificultades a nivel de la competencia sociolingüística, con inadecuaciones contextuales y de registro, tanto orales como escritas. No se trataba de su primer cuatrimestre, sino de su cuarto periodo en la facultad, además de haber pasado por el Ciclo Básico Común. En el momento de la entrega de consignas de examen pidió cambiar de tema “porque del otro sabía más”.

En su examen parcial incluyó una serie de comentarios metadiscursivos, incluyendo una dimensión dialógica explícita con la docente que cambiaba el

registro del cuerpo principal del texto, siempre incluyéndolos dentro de elementos parentéticos.

Por ejemplo:

Comentarios metadiscursivos: “Es por esa razón que se habla de Troya I, II, III (y creo que un par más).”

Elipsis: “Es así pues que Parry siguió con su investigación con ayuda de “h.....”

Conexión entre dos párrafos: “un dato que me olvidé”

Comentarios evaluativos: “Es así como Homero asombra con sus obras”

Uso de emoticones como en el *chat* “C. Brie transpone la *Ilíada* de Homero en otro tipo de contexto (es obvio --)”

En este caso, estaríamos frente a un caso de falta de adecuación y falta de consistencia en registro. Siguiendo a Halliday, observamos dificultades con las reglas comunicativas dentro de un marco institucional, (en este caso la Universidad), con las relaciones entre participantes (registro en la comunicación por escrito entre docente y alumnos) y también del canal de la comunicación en este caso, las reglas del género examen parcial presencial. Sin embargo, no podemos decir que este estudiante desconoce estas reglas, en realidad, se produce una oscilación manifestada claramente en el uso de dos niveles discursivos muy bien delimitados que nunca mezcla. Podríamos pensar que ha desarrollado sus destrezas tanto orales como escritas, pero necesita un nivel más de diálogo con el docente e invade el género "parcial" con este tipo de comentarios.

Al devolver el examen, le hice, como a todos los alumnos, una devolución por escrito pero en el caso de él, le pedí que conversáramos durante algunos minutos. Le expliqué que en la Universidad circulan determinados tipos de textos que se enmarcan en los llamados géneros académicos, que esos géneros, al igual que un *chat* tienen sus propios ritos y reglas y que lo mejor es aprender a trabajar dentro de los marcos que cada género plantea. El alumno recibió los comentarios de buen grado y en el segundo parcial mostró una adecuación discursiva notablemente mayor, además de mejorar su rendimiento general. En el examen final tuvo un muy buen desempeño.

No queremos decir que solo con la explicitación los resultados mejoran, pero sí que un trabajo sistemático y constante, el acompañamiento de los docentes, y las distintas herramientas que apuntan a abrir canales de diálogo contribuyen a mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes.

Conclusiones

Después de evaluar los resultados de dos cuatrimestres conducidos con esta metodología, encontramos algunos cambios notorios. Por un lado, se logró reducir a cero la entrega en blanco de exámenes parciales. Por otro lado, los estudiantes mostraron interés y compromiso, participaron en las clases y recibieron y utilizaron en mayor o menor grado todas las herramientas que les ofrecimos. En algunos casos, que relevamos en detalle, fue notorio el aprovechamiento del *feedback* ofrecido en los exámenes parciales, manifestado en la aplicación de recursos en las otras instancias de evaluación y en la mejora de la adecuación discursiva y contextual.

Es mucho lo que aún falta por implementar para lograr un impacto mayor. También es cierto que ese impacto no puede lograrse solamente a partir de esfuerzos individuales, sino que exige de un compromiso a mayor escala. Esto implica, entre otras cosas, un cambio en la perspectiva del abordaje del problema del ingreso universitario: salir del diagnóstico del déficit para comenzar a reflexionar sobre las propias prácticas docentes.

En el caso particular de nuestra materia, podríamos pensar otras herramientas para seguir trabajando integralmente las competencias comunicativas. Por ejemplo, instancias previas de escritura al primer parcial, para que este no funcione como señal de ajuste. Y para moderar las inadecuaciones de registro, algún tipo de intercambio (foro, o mayor cantidad de trabajo grupal) para fomentar el diálogo entre pares.

Para concluir, quisiéramos señalar que nuestra experiencia constató lo que aparece en la bibliografía: las competencias comunicativas no se desarrollan solo por imitación, sino que requieren un trabajo sistemático y el acompañamiento de los docentes. Y que, por otra parte, no deberían ser concebidas como un bloque compacto, sino como la suma de destrezas y habilidades particulares que pueden lograrse en mayor o menor medida, adecuadas a cada contexto en particular, en nuestro caso, la universidad, y a cada una de las disciplinas. Reconocer estas especificidades es muy importante para poder diseñar herramientas adecuadas.

Bibliografía

BABINO, María Elena, (2009), *Programa de la asignatura Literatura en las artes combinadas I*, FADU, UBA.

CANALE y SWAIN (1980) en RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge.

CARLINO, P (2005); *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

CARLINO, P. (2004) "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere*, Revista Venezolana de Educación (ISSN 1316-4910; indexada en LATINDEX, DOAJ, Red ALC, FONACIT, REVENCYT, entre otros), Año 8 N° 26, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 321-327. Disponible también en Internet en: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8_num26/articulo4.pdf

CARLINO, P. (2004) "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 el posgrado universitarios". Exposición invitada, publicada completa en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>

- CHOMSKY, Noam, (1990) en DURANTI, Alessandro (2000); *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge. Traducción de Pedro Tena.
- DELL HYMES (1972b) en DURANTI, Alessandro (2000); *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge. Traducción de Pedro Tena.
- DYSTHE, O. (1996). *The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. Written Communication*, 13(3), 385-425.
- HALLIDAY, M.A.K (1982) *El lenguaje como semiótica social, La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PADILLA, C. (2003) *Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios*, Revista del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, vol. I, pp. 221-238, diciembre, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa. Con referato. ISSN 1668-4753.
- PADILLA, C. (coord.)(2005) "Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos", Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, SAECE, Bs.As., noviembre de 2005. Publicación en CD-ROM y en la página web de SAECE (www.saece.org.ar)
- PADILLA, C. (2008) "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria", Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe, 2008 (en prensa)
- PADILLA, C. Y LOPEZ, E. (2008) "Modos argumentativos en intercambios orales y en producciones escritas de estudiantes universitarios". En Competencias y variaciones lingüísticas en la Argentina. Pasado y presente, E.Rojas (coord.), Tucumán / Bahía Blanca: SECyT / UNT / UNS, pp. 369-384.



Experiencia de desarrollo de la escritura en una materia del séptimo semestre de Ingeniería Industrial en un programa institucional.

Lic. Daniela Stagnaro

Universidad Nacional de General Sarmiento
stagnarodaniela@gmail.com

Resumen

La democratización de la educación superior trajo aparejado el ingreso de nuevos públicos a este ámbito. Esto generó una creciente heterogeneidad y fragmentación y, en muchos casos, fracaso y deserción; cuestiones que preocupan en la actualidad a las universidades argentinas. Entre los factores que han sido señalados como los causantes de estos problemas, se incluye la resolución de tareas de lectura y escritura. La Universidad Nacional de General Sarmiento cuenta con el Programa de Desarrollo de la Escritura a lo largo de la Carrera para responder a esta problemática, a partir del trabajo dentro de las materias específicas de diversas carreras. En la ponencia, presentamos la propuesta pedagógica del Programa y los reajustes realizados en la experiencia en una de las materias que participan del Programa. Las condiciones y exigencias de la vida académica no permiten traducir directamente las propuestas teóricas, por lo que es necesario elaborar adaptaciones constantes que respondan a las demandas de la realidad. La readaptación operada en la materia de la que se da cuenta en este trabajo se centra en la subetapa de diseño del texto a partir de dos dispositivos: la negociación entre el profesor de letras y el de la materia y la consigna.

Palabras claves: escritura, negociación, planificación, consigna, contexto

Uno de los principales desafíos que enfrenta en la actualidad la educación superior y que motiva estas jornadas es que los estudiantes -principalmente aquellos que provienen de culturas alejadas de la académica- desarrollen habilidades para comprender y producir textos académicos, es decir, leer y escribir géneros que circulan en el ámbito universitario. El *Programa de Desarrollo de la Escritura a lo largo de la Carrera* (Prodeac) dirigido en la actualidad por la profesora Lucía Natale comenzó a implementarse en 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) para responder a esta problemática, a partir del trabajo dentro de las materias específicas de diversas carreras.

La actividad académica y profesional requiere prácticas lingüísticas complejas vinculadas tanto con la apropiación como con la aplicación de los contenidos disciplinares y la investigación. Es necesario, entonces, que el estudiante adquiera gradualmente estos saberes lingüísticos que le permitirán llevar a

cabo con éxito diversas actividades sociales. En consonancia con esto, el objetivo primordial del Programa es promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades de lectura y escritura tanto del ámbito académico como del profesional en el que se desempeñarán en el futuro.

Participan de esta propuesta, materias de diversas carreras de la Universidad entre las que se encuentran las que corresponden al Instituto de Industria, del que dependen distintas carreras de Ingeniería. En este trabajo, se describe una experiencia centrada en la escritura llevada a cabo en una de las materias que este año participó del Programa: Investigación Operativa, que corresponde al séptimo semestre de la carrera Ingeniería Industrial.

El objetivo de la ponencia es dar cuenta de las estrategias puestas en práctica y de las readaptaciones de la propuesta inicial del Programa que se efectuaron en función del tiempo disponible para el trabajo con la escritura en la materia y del perfil del estudiante de la carrera.

A continuación se presenta una breve descripción de la propuesta didáctica del Programa para mostrar luego los ajustes realizados en la experiencia en la materia.

El Prodeac

El Prodeac concibe el trabajo con la escritura a partir de la Teoría de Género y Registro de Martín. El autor define el género como una actividad dividida en pasos que construyen significado en relación con un propósito específico vinculado con la cultura, es decir que el lenguaje participa en diversos grados de una actividad social determinada.

La propuesta pedagógica del Programa tiene sus bases en la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: criterios teóricos y diseño didáctico” llevada a cabo por el equipo durante los años 2004 y 2005. Como resultado de esos años de trabajo, se generó una propuesta para la enseñanza de la escritura que consta de tres etapas que buscan el desarrollo de habilidades en el estudiante que le permitan autogestionar su propia escritura: deconstrucción del género, construcción conjunta de un ejemplar genérico y edición del texto propio. La figura siguiente muestra el modelo completo.

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		* Edición conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual	↓

Figura 1: Propuesta didáctica (Moyano, 2007, 2009).

En la primera etapa se trabaja en forma conjunta con los estudiantes en el análisis de un ejemplar genérico seleccionado por el docente de la materia con el asesoramiento del profesor del Prodeac. La construcción conjunta consiste en una primera subetapa de diseño del texto que implica la planificación tanto de la información a desarrollar como del modo en el que esta se organiza. Posteriormente, se realiza la escritura grupal de un ejemplar genérico mediada por los docentes para habilitar, finalmente, la construcción independiente en la que el estudiante se enfrenta a su propia escritura, con las herramientas construidas a partir de la interacción entre pares y con los docentes.

Ahora bien, en la práctica efectiva, no se suele disponer del tiempo necesario para desarrollar la propuesta completa, dado que, por un lado, los docentes de las materias, en general, tienen un cronograma muy ajustado a los contenidos a trabajar; y, por el otro, los estudiantes no disponen de tiempo adicional, debido a los requerimientos de las otras materias, las obligaciones laborales y las demandas familiares. En términos concretos, esto significa que no contamos con el tiempo que idealmente necesitaríamos para trabajar en la clase y que los estudiantes no dedican el tiempo que nosotros consideramos recomendable a la escritura. En consecuencia, los profesores del Prodeac nos vemos obligados a readaptar la propuesta a las necesidades de cada profesor y cada grupo de estudiantes tratando de optimizar el tiempo y de seleccionar la mejor estrategia.

En el caso de la materia Investigación Operativa centramos nuestra atención en la subetapa de diseño del texto para no ocupar demasiado el tiempo del docente de la materia frente a sus estudiantes y acompañarlos en la planificación del escrito. Esto implicó un trabajo exhaustivo con el profesor fuera de la clase para el establecimiento de acuerdos a partir de la negociación. A continuación, describimos esta instancia de trabajo.

La negociación

Uno de los principales dispositivos ideados dentro del Programa es la negociación. Esta involucra el trabajo conjunto entre el profesor de letras y el docente de la materia. Consiste en lograr acuerdos acerca de las tareas de escritura que se les solicitarán a los estudiantes a partir de la puesta en común de los saberes de los que cada uno dispone. Estos acuerdos están vinculados, en primer lugar, con asignar un valor preponderante a la escritura en el proceso de aprendizaje, es decir que esta no aparezca como un mero ejercicio de reproducción a través del cual se evalúa al estudiante, casi como una instancia burocrática. El propósito en este punto es que el docente de la materia tome conciencia del valor epistémico de la escritura y que, en consecuencia, las tareas que se soliciten impliquen su puesta en juego.

En segunda instancia, los acuerdos se relacionan con la planificación de la graduación de las actividades a solicitar a los estudiantes y de los momentos más propicios para la intervención del profesor de letras en las clases. En tercer lugar, los acuerdos a lograr involucran la elaboración de criterios de evaluación de los textos producidos por los estudiantes en términos de apropiación del género enseñado y el modo de realización. De esta manera, la definición del género y sus características resulta clave en esta etapa del trabajo conjunto.

A partir de la aplicación de este dispositivo en la experiencia en Investigación Operativa, se logró consensuar el género a solicitar: un informe de gestión de inventarios que se presentaría, en primer lugar, en forma escrita y, luego, oralmente con apoyo de un Power Point. El docente, que además se ha desempeñado como ingeniero en diversas empresas, justificó su elección señalando que se trata de las formas típicas en que circula este género en el ámbito profesional.

El resultado de la negociación fue el acuerdo sobre una tarea que pone al estudiante frente a la situación de resolver la escritura de un texto que implica pensar y situarse en la actividad profesional, es decir, en un contexto determinado. Asimismo, se logró elaborar conjuntamente un plan de trabajo que gradúa las actividades y que permite, además, la reflexión en torno a la propia escritura y la posibilidad de realizar ajustes, en tanto la presentación oral habilita la posibilidad de volver sobre el informe para efectuar los ajustes necesarios a partir de los aspectos trabajados en la edición conjunta. De esta forma, se le brindan al estudiante herramientas a partir de la interacción entre pares y con los docentes que lo ayudan luego a pensar la edición de sus propios textos.

El modo como se concretaron estos acuerdos fue a través de la elaboración cuidada de la consigna de trabajo.

La consigna

Dadas las condiciones materiales del trabajo posible en la materia, como señalamos anteriormente, readaptamos la secuencia didáctica del modelo. Para esto, nos centramos en la consigna. Como no disponíamos de tiempo para llevar a cabo la edición conjunta de un ejemplar genérico en la clase, focalizamos la subetapa de diseño del texto. Para ello, nos concentramos en la elaboración de una consigna y una presentación de la misma por parte de los dos docentes que de alguna manera les permitiera a los estudiantes llevar a cabo una reflexión metadiscursiva acerca del contexto de situación y de cultura del género en relación con los rasgos genéricos de los textos a producir. Lo que se vería posteriormente involucrado en el diseño del escrito.

Decidimos centrarnos en la consigna debido a que esta cobra un papel fundamental en la interacción docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la idea del Programa es también proveer de herramientas a los docentes de las materias para que luego incorporen la enseñanza de la escritura dentro de sus materias. Se trata de un instrumento mediador que controla las operaciones mentales necesarias para realizar la actividad, es decir, “conciente o inconcientemente, con las consignas enseñamos a pensar y, en última instancia, a razonar en determinadas lógicas, ya sean estas dimensiones praxeológicas o formales de las disciplinas involucradas” (Riestra, 2008: 269).

Adriana Silvestri (1995) reconoce que el discurso instructivo, dentro del cual ubica las consignas, es un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones que supone una función de aprendizaje. “Esta propiedad es exclusiva de los textos procedurales, y los distingue de todos los demás tipos: se los lee para ejecutar una tarea” (16). A su vez, plantea que existe una distribución asimétrica de los papeles de los interlocutores, dado que el emisor -en nuestro caso los docentes- es un experto en el procedimiento, mientras que el receptor

–los estudiantes- lo desconoce, pero quiere conocerlo. Así, en nuestro marco, la finalidad de la consigna es que el estudiante desarrolle determinadas habilidades y operaciones que habiliten la adquisición de ciertos conocimientos. Para alcanzar dicho fin, es necesario que la consigna brinde no solo información acerca del contenido que se espera que el estudiante desarrolle en el texto, sino también pautas sobre el modo en que esa información debe organizarse para cumplir con éxito su propósito y la actividad social implicada en el género; lo que implica pensar la escritura como un proceso.

La consigna elaborada consta de cuatro partes: una introducción general que detalla el porcentaje que el trabajo representa en la nota final de la materia, “Objetivos”, “Actividades” y “Evaluación”. En “Objetivos” se explicitan los propósitos de la actividad que se les solicita a los estudiantes. Esto significa un logro importante en términos de la conciencia genérica del profesor de la materia, dado que para elaborar este segmento de la consigna tuvo que poner en juego parte de lo conversado en la negociación acerca de la función epistémica de la escritura y del género como actividad social.

Objetivos

1. Propiciar la asimilación de los conceptos relativos a la Gestión de los Inventarios y su implementación en el ámbito profesional - laboral.
2. Propender al trabajo en equipo con adecuada asignación de roles.
3. Desarrollar el uso de herramientas de redacción en cuanto a los requerimientos de la actividad profesional del Ingeniero Industrial.
4. Potenciar las habilidades relativas a la expresión oral que necesita el ingeniero en el ámbito profesional

En la sección “Actividades” se presenta un procedimiento detallado, es decir, el docente formula los pasos que los estudiantes deben seguir para la realización del informe. Estos pasos no dan cuenta únicamente de la puesta en texto, sino que tienen en cuenta las etapas previas que implican la búsqueda de datos, la presentación de una propuesta, la exposición y discusión entre pares de los datos obtenidos y sus interpretaciones.

Con respecto a la puesta en texto de ese proceso previo, puede observarse en el ejemplo que figura debajo que se dan indicaciones vinculadas con los pasos del género, la forma de validar el conocimiento dentro de la disciplina a través del empleo de fórmulas en relación con un marco teórico y sobre algunos rasgos que el lenguaje adquiere en el ámbito profesional vinculados con el empleo de recursos multimodales.

[...] se incluirá: la descripción de la situación actual de la empresa, las propuestas presentadas por el grupo y las conclusiones. Podrá ser necesario acompañar la presentación con tablas, gráficos, fórmulas y una explícita relación con el marco teórico de aplicación, etc.

Como dijimos en el apartado anterior, parte de la negociación se concentró en la evaluación y se le propuso al docente que hiciera explícitos los criterios con

los cuales iban a ser evaluados los estudiantes dentro de la consigna como una manera de aportarles una ayuda más en la subetapa de diseño del texto como así también en la edición. Sin embargo, es necesario continuar trabajando con el docente este aspecto, puesto que en esta sección no presentó los criterios puntuales que iba a considerar a la hora de evaluar los informes, sino cuestiones muy generales que no pueden ser reutilizadas por los estudiantes como guía a la hora de planificar y editar sus textos.

Evaluación

Para la evaluación de la actividad se tendrán en consideración los siguientes aspectos, ponderados de igual forma cada uno de ellos.

1. Coherencia en la selección de los modelos expuestos en las clases teóricas, con los propuestos por el grupo.
2. Presentación del trabajo escrito.
3. Fluidez en la exposición oral.

Como puede observarse, a través del breve análisis de la consigna del profesor se reconocen algunos logros y avances en términos de conciencia genérica del docente, sin embargo, aún queda trabajo por hacer en la materia, como la negociación de los criterios de evaluación.

Contexto de cultura y contexto de situación

La perspectiva de la lingüística sistémico-funcional con la que se trabaja en el Prodeac propone la descripción del registro para dar cuenta del contexto de situación inmediato en que el texto se produce (Eggins, 1994). El registro se puede analizar a partir de tres variables: campo, modo y tenor. El campo permite dar cuenta de aquello acerca de lo que habla el texto a través de las selecciones léxico- gramaticales en la metafunción ideacional de las cláusulas (participantes, procesos y circunstancias). El modo se vincula con el papel que juega el lenguaje en la interacción y afecta tanto a la organización global del texto como a las selecciones sintácticas. Por último, el tenor consiste en el tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre escritor y lector, es decir, los roles sociales que los participantes asumen en una situación dada. Se puede acceder a ello a través de diversas opciones, como los usos formales o familiares del lenguaje que permiten inferir la distancia entre los participantes, las personas gramaticales, los modos verbales. A su vez, estos factores se combinan y permiten determinar si se trata de persuadir, ordenar, explicar.

Según Martín, el registro es una interfaz entre el análisis del contexto y la organización metafuncionalmente diversificada de los recursos lingüísticos. Propone una definición de género en la que lo equipara con propósito social. Asimismo, este es realizado a través del tenor, el campo y el modo que simultáneamente se realizan mediante el lenguaje. En consecuencia, el concepto de género es el que permite dar cuenta de las relaciones entre los procesos sociales y los pasos de los textos.

Ahora bien, habíamos advertido que la presentación de la consigna implica una interacción docente de la materia – docente de letras - estudiante en la que se negocian conocimientos sobre el campo. El profesor de la asignatura aporta sus conocimientos disponibles acerca de su área disciplinar y sobre las

actividades académicas y profesionales en las que se actualizan esos saberes. En otras palabras, la consigna resulta un dispositivo sumamente útil para la enseñanza de la escritura en las materias en tanto la interacción que implica su presentación habilita la puesta en juego de reflexiones sobre género y registro. En nuestra experiencia en la interacción áulica, se realizó, en forma conjunta con el profesor de la materia y los estudiantes, el análisis funcional del contexto de cultura y las variables de registro del contexto de situación inmediato en el que el texto se produce: campo, tenor y modo (Martin, 1992; Martin y Rose, 2008). Es decir, partiendo de la idea de que existe una mutua relación entre contexto y lenguaje, se retomaron y negociaron los conocimientos de los sujetos como miembros de la cultura en la que participan para la planificación del texto a producir y para la predicción de las probables realizaciones léxico-gramaticales de los significados.

En este punto resultó crucial el trabajo interdisciplinario, puesto que el docente de la materia forma parte de la comunidad experta y a través de las reuniones de negociación pudo hacer explícitos a los estudiantes ciertos conocimientos del campo. En otras palabras, el trabajo previo con el profesor promovió la realización de aportes de este a la construcción de información sobre el contexto de situación y de cultura: quiénes producen textos como el solicitado, quiénes son los interlocutores, qué tipo de relación establecen estos participantes, qué actividad se realiza mediante el texto, qué propósitos se buscan.

Lo positivo de la experiencia en este sentido es que se situó la tarea de escritura en un contexto social específico, y de esta forma la solicitud de una tarea de escritura deja de ser un mero ejercicio de reproducción para la evaluación y se transforma en una actividad significativa para el estudiante.

Paralelamente, el docente del Prodeac contribuyó a la explicitación y a la reflexión sobre las determinaciones de las selecciones lingüísticas y los recursos multimodales, lo que permitió hacer explícita nuevamente la relación entre los modos de pensar dentro de la disciplina y las formas y organizaciones lingüísticas en función del propósito social perseguido.

Conclusiones

Hemos visto hasta aquí que las circunstancias que atraviesan la cursada de una materia provocan la necesidad de operar ciertas adaptaciones del modelo de enseñanza de la escritura. En función de esto, describimos la experiencia en Investigación Operativa. Mostramos que debido a la falta de disponibilidad de tiempo se consideró que lo óptimo era la focalización de la tarea en la subetapa de diseño del texto a partir de dos dispositivos: la negociación con el docente y la consigna.

Señalamos aciertos de la negociación observables en la formulación de la consigna, como de la función de la tarea de escritura en el proceso de aprendizaje, la graduación de las tareas y la especificación y explicitación de algunos rasgos del género. En este sentido también advertimos líneas sobre las que es necesario avanzar en la negociación, como los criterios de evaluación.

En principio, la consigna parece ser, por un lado, un dispositivo útil para el trabajo con algunas categorías fundamentales de la teoría como lo son el género y el registro. Por otro lado, también sirve a los fines de evaluar el grado

de avance de las negociaciones con los docentes en tanto en ellas se ponen en juego sus representaciones acerca de la tarea de escritura y del tipo de estudiante que pretende formar.

Si las observaciones realizadas hasta el momento en el Programa con respecto a los profesores de las materias dan cuenta de que estos “tienden a considerar –dada la experiencia transitada en los espacios de su propia formación- que los rasgos a tener en cuenta [en la escritura] serán formales, fundamentalmente de tipo normativo y gráficos” (Moyano, 2009), la negociación sobre el género a solicitar y la elaboración de la consigna implica una reflexión sobre la escritura por parte del docente de la materia y, por tanto, un grado de avance en su conciencia genérica (Natale y Moyano, 2006). Colocar al profesor frente al desafío de diseñar una consigna que explicita otras cuestiones que van más allá de los aspectos que este reconoce en la escritura lo coloca en situación de comenzar a vislumbrar el rol del lenguaje en la construcción de conocimiento (Halliday, 1993; Martin, 2007), como así también las relaciones entre pensamiento y lenguaje que describen Halliday (1993) y Vigotsky (1998).

Actualmente, la directora del Programa se encuentra realizando una investigación acerca de la conciencia genérica de los profesores, nosotros en futuros trabajos indagaremos si estas consignas que implican el desarrollo de la conciencia genérica de los docentes tienen un efecto positivo observable en las producciones de los estudiantes.

Bibliografía

- Egins, S. y J. Martin (2003). “El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional”. *Revista Signos*, 36(54), 185–205.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93- 116.
- Halliday, M.A.K. y J. Martin (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Martin J. y D. Rose (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. (2007). “Construing knowledge: a functional linguistic perspective”. En: F. Christie y J. Martin, *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Londres: Continuum.
- Moyano, E. (2007). “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF”. *Revista Signos*, 40 (65) 573-608.
- Moyano, E. (2009). “Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional”, *Revista Signos* (en prensa).
- Natale, L. y E. Moyano (2006). “Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación acción”. En: A. M. Rodi y M. Casco (Coord.), *Lengua-Investigación. Actas Primer Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Riestra, D. (2002). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la enseñanza de la lengua”. En *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* N° 15 (54-68).

- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Silvestre, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica



Experiencia del PRODEAC en la materia Contabilidad Económica de la carrera Licenciatura en Economía Política.

Prof. Marcelo Muschietti

Universidad Nacional de General Sarmiento

madamus@tutonia.com

Resumen

El PRODEAC es un espacio institucional que tiene como uno de sus objetivos favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad universitaria y profesional. Sin embargo, no se implementa como actividad paralela a las materias de las carreras sino como parte fundamental. La intervención del docente consiste tanto en la asistencia a los docentes de la materia en la tarea de planificación, asignación y evaluación de las tareas de lectura y escritura propuestas a los alumnos, como en el trabajo en el aula que se orienta a lograr que los estudiantes desarrollen habilidades para el control del género discursivo y una actitud crítica hacia su escritura. En este caso, el género elegido es el Informe de Coyuntura.

Con respecto a la asistencia a los docentes, se plantea un momento de “negociación”, en la cual los docentes se reúnen como pares para establecer acuerdos acerca de las tareas de lectura y escritura que se asignarán a los estudiantes y la manera de evaluarlos.

Con respecto a la tarea en clase, se dan tres momentos. El primero aborda la deconstrucción del género. El segundo consiste en la construcción conjunta en la escritura de un ejemplar del género. El tercero aborda la construcción independiente de cada alumno en la tarea individual de escritura.

El objetivo es explicitar ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo hace en el género en particular, prestando especial interés al contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para su realización.

Palabras clave

lectura, escritura, académica, profesional, géneros

Introducción

El presente informe tiene por objetivo exponer el modo en que se implementó el *Proyecto de desarrollo de habilidades de lectura y escritura* (en adelante, PRODEAC) en la materia Contabilidad Económica. La materia, que se incluye en el séptimo semestre (Segundo Ciclo Universitario) del plan de la Licenciatura en Economía Política del Instituto de Industria, fue dictada por tres profesores contratados y tuvo una carga horaria de seis horas semanales (tres horas los viernes y tres los sábados). En el primer semestre de 2009 la cursaron siete estudiantes que provenían de la mención en Ciencias Sociales.

El informe pretende, fundamentalmente, dar cuenta de cómo se desarrolló la experiencia y puntualizar las cuestiones que resultaron esenciales en el proceso que implicó la implementación. De esta manera, el trabajo consta de las siguientes secciones que se complementan entre sí: en primer lugar, una breve presentación del Programa; en segundo, el desarrollo de la experiencia; en tercero, un esbozo de descripción del género abordado, el *Informe de Coyuntura*; en cuarto, la evolución observada en los estudiantes; y por último, una conclusión.

EI PRODEAC

El programa es un espacio institucional que aplica en las carreras del Ciclo Superior de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde el segundo semestre de 2005. Su objetivo es introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos, en el seno de las materias, ya que se considera que esta tarea no es exclusiva de los docentes de Lengua, sino que involucra al docente de cada materia en la medida en que una reflexión sobre el discurso académico y científico permite una reflexión sobre el objeto de estudio. En este sentido, se propone

- * 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 preparación para las actividades 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.

- * 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 esto, la modalidad seleccionada por el Programa es la de “docente socio” de la materia, que consiste en la participación de un especialista en lectura y escritura en la planificación de las tareas de producción de textos que se solicitan en cada materia afectada al PRODEAC, el dictado de clases referidas a géneros académicos, su descripción, el seguimiento de la producción de los estudiantes y la capacitación de los docentes de las materias participantes. Su propuesta didáctica se basa en teorías lingüísticas y pedagógicas de la Lingüística Sistémico-Funcional –fundada por M.A.K. Halliday, desarrollada por numerosos estudiosos como Martin, Rose y Eggins, y utilizada en el modelo australiano– pero a partir de una adaptación al español y al contexto argentino realizada por el equipo de investigación coordinado por la Prof. Moyano.

Desarrollo de la experiencia

En la primera etapa, el Programa estipula que el docente de Lengua se reúna con los docentes de la materia a fin de planificar la acción. En esta oportunidad, como el docente de PRODEAC ya había trabajado en la materia en el año anterior, la reunión se concentró en relevar el género utilizado para la evaluación de los alumnos: el *Informe de Coyuntura*. Este género profesional

es utilizado en el ámbito académico para introducir a los estudiantes en la interpretación y realización del análisis socio-económico.

Asimismo, a los docentes se les solicitó ejemplares del género en cuestión, lo cual no implica limitar a los estudiantes al aprendizaje de meras fórmulas textuales sino, por el contrario, como señala Martin (1999), proporcionarles las herramientas necesarias para controlar el género y, así, adquirir el concepto de *variabilidad* genérica que aplican a sus producciones escritas. Como los docentes habían preparado a su vez una guía de consignas, se convino en utilizarla como insumo junto con los ejemplos para el primer encuentro. Por último, se acordaron la instancia de evaluación y determinar en la semana el cronograma y la estructura del género propuesto, de acuerdo con análisis de los ejemplos por parte del docente PRODEAC.

En la semana siguiente, con los ejemplos enviados por los docentes, se efectuó un análisis lingüístico y discursivo de los textos para así negociar las características genéricas con los docentes de las materias y planificar las intervenciones en las clases relativas a la descripción genérica y a la puesta en marcha de estrategias de escritura durante el dictado de la materia. Esto responde a la segunda etapa del Programa, que estipula tres momentos. El primero aborda la deconstrucción del género propuesto. El segundo consiste en la construcción conjunta en la escritura de un ejemplar del género. El tercero aborda la construcción independiente de cada alumno en la tarea individual de escritura. De acuerdo con lo analizado y dialogado con los docentes vía correo electrónico, se estipularon cuatro encuentros, cada dos semanas. El primer momento se desarrollaría en las dos primeras intervenciones, mientras que los otros dos lo serían en cada una de las siguientes.

La primera intervención con los estudiantes se realizó en la tercera semana de la materia, en la cual el profesor asociado explicitó cómo había surgido la propuesta que impulsa el PRODEAC, sus objetivos pedagógicos en términos de favorecer el desempeño académico de los estudiantes, por una parte, y la asistencia a los profesores en relación con los trabajos de lectura y escritura que imparten, por otra. Asimismo, se explicitaron las acciones que supone por parte de todos los actores involucrados, profesores y estudiantes, en el desafío de asumir la complejidad temática que implica la instancia final de la formación y cómo esta determina necesariamente mayor complejidad lingüística de los textos a abordar y producir como condición indispensable para un profesional habituado a la producción intelectual comunicada a sus pares o a quienes se lo demanden en la vida laboral. El profesor que ese día estaba a cargo de la materia presentó al docente e intervino en el diálogo definiendo las pautas del trabajo a realizar. Asimismo, los alumnos manifestaron haber ya trabajado con docentes del PRODEAC. A continuación, se les realizaron preguntas sobre la lectura de los textos ejemplares que se les había solicitado previamente. De esta manera, se buscó reflexionar con ellos sobre el contexto de producción y recepción del género. Por último, se pactó para la siguiente intervención la lectura de la guía elaborada por los docentes de la cátedra.

La segunda intervención del profesor asociado se produjo en la cuarta semana, en la cual se realizó la deconstrucción del género. Mediante la lectura con los estudiantes de la guía de los docentes y de los textos ejemplares se buscó recalcar que se esperaba la elaboración de un texto y no la suma de diversos textos que, uno tras otro, formarían el informe. Se hizo hincapié en las diversas secciones del género, analizando su función y la de cada una de sus fases.

Además, el profesor asociado propuso a los alumnos el envío del borrador de la introducción para realizar una reescritura conjunta.

La tercera intervención se realizó recién la séptima semana ya que los alumnos demoraron en enviar sus borradores. En ella, se relevaron algunos problemas de escritura presentes en las introducciones presentadas y se analizaron determinadas cuestiones léxico-gramaticales, debido a que es en este estrato donde el estudiante podrá reconocer y seleccionar los recursos lingüísticos necesarios. En esta oportunidad se analizaron en los textos ejemplares y en los borradores los términos técnicos y abstracciones de diferente tipo, los procesos verbales o “del decir”, las conexiones lógicas entre y dentro de las cláusulas, la construcción de la valoración y la progresión temática. El objeto de reflexión se dirigió tanto a las selecciones que los actores involucrados debían llevar a cabo para construir sus mensajes en adecuación al registro y al género, abordando los elementos constituyentes del lenguaje, como a reconocer que la construcción de significaciones relevantes se realiza a través del lenguaje natural utilizado con un propósito social determinado. El encuentro finalizó solicitándoles a los alumnos el envío de borrador del desarrollo del trabajo.

La última intervención, debido a las demoras en la entrega de los borradores, se realizó tres semanas después, destacando un problema que surge en este tipo de textos con la utilización de gráficos. Los cuadros y tablas con datos estadísticos, instrumentos comúnmente utilizados para los estudios económicos, suelen ser insertados en el texto sin una relación evidente, ya que se los menciona parcialmente o directamente no se los explica. Para reflexionar sobre esta cuestión, se realizó una lectura comparativa de los ejemplos textuales y de los borradores presentados. Así, los alumnos observaron que estos insumos son una parte determinante del género, ya que el análisis que se propone surge de los datos que proporcionan. En el final del encuentro, el profesor asociado propuso a los alumnos reenviar sus trabajos para una última revisión, esta vez ya vía correo electrónico.

Evolución de los estudiantes

A lo largo de la realización del Programa en la materia se pudo observar la existencia de diferentes actitudes de los alumnos frente a la propuesta, no sólo a la hora de su presentación, sino también en su desarrollo y evaluación en las distintas materias a lo largo de los tres años de implementación. De acuerdo con el marco teórico del Programa, las actitudes podrían ser estudiadas a través de la observación de acciones y de los discursos de los estudiantes, tanto en sus producciones como en sus valoraciones expuestas en clase, en encuestas y en los intercambios por correo electrónico; es decir, sus actitudes son evaluadas en la evolución de sus escritos y en lo que ellos dicen acerca de lo que piensan.

De este modo, se puede, por un lado, observar la visión social de ciertos grupos humanos (en este caso, los estudiantes de la Universidad) y, por el otro, comprender y explicar mejor algunos fenómenos de cambio lingüístico, generados por el prestigio adjudicado en una determinada comunidad a una particular forma de lenguaje (es decir, el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de géneros académicos).

En este sentido, se analizarán diversas reacciones –como “positivas” (favorables) o “negativas” (desfavorables)– que presentaron los estudiantes en

la materia, teniendo en cuenta las siguientes actitudes: hacia la *concepción del lenguaje*, la *planificación*, la *edición* del docente asistente y la *re-escritura*.

La concepción del lenguaje

El modelo teórico asumido por el PRODEAC plantea que el lenguaje no sólo es un recurso 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; en Natale y Moyano, 2005). No obstante, se ha encontrado que esta comprensión no se da en todos los casos o, al menos, no en el mismo grado.

Al comienzo de la experiencia, la actitud mayoritaria hacia el lenguaje fue negativa, en la medida en que los alumnos concebían el lenguaje como “transparente”, es decir, como reflejo de una realidad exterior. Su preocupación –tanto en la lectura como en la escritura– se centraba en el “contenido” de los textos, en el sentido tradicional del término, desatendiendo su capacidad de incidir sobre el conocimiento, tanto en la comprensión lectora como en la exposición escrita. Esto indica una falta de reflexión sobre la lectura y la escritura como herramientas necesarias para el aprendizaje de las disciplinas, lo cual se profundiza cuando los docentes no orientan a los estudiantes hacia este tipo de reflexión: por ejemplo, no suelen presentar en la bibliografía obligatoria de las materias modelos genéricos de los textos que aspiran que los alumnos realicen.

Asimismo, en general los estudiantes dominaban al inicio de la experiencia algunos géneros sencillos aprendidos en instancias anteriores al Segundo Ciclo Universitario, como el resumen o la exposición oral. Sin embargo, el análisis de los borradores reveló que no habían logrado sostener en el tiempo otras habilidades necesarias para la producción de textos en el ámbito universitario, como el uso de gráficos en sus textos. Esto puede sugerir, por un lado, que la práctica recursiva de los géneros simples en instancias educativas anteriores al Segundo Ciclo ha permitido que los alumnos afianzaran algunas habilidades y, por otro, que no llegan a percibir todavía algunas informaciones más vinculadas con la vida profesional y las prácticas de investigación en la disciplina.

Por otra parte, se observó en algunos casos una actitud positiva, ya que presentaban una reconocimiento de los problemas de su escritura, restándole valor, es decir, centraban su juicio en los errores léxico-gramaticales y la evaluaban como “malísima”; sin embargo en sus reflexiones no aparecía una conciencia de la adecuación de sus textos a la situaciones comunicativas propias del ámbito universitario ni las convenciones de los géneros académicos.

Esta toma de conciencia es la que se observó en general en los alumnos que ya habían cursado materias en las cuales se había implementado el Programa, de acuerdo con las actividades que se fueron realizando, lo que indica un cambio positivo por parte de los estudiantes. En este sentido, es necesario destacar el papel que cumple la *deconstrucción* de los géneros propuestos por los docentes por parte de los profesores de lectura y escritura, ya que, en la medida en que los alumnos son puestos a reflexionar sobre las estrategias discursivas que el sujeto despliega en la comprensión y producción textual, su actitud hacia la concepción del lenguaje cambia en términos positivos: empezaron a mostrar progresos en los procesos requeridos por las actividades de lectura y escritura realizadas, ya que comenzaron a comprender que los

textos son mejorables y a detectar con la ayuda del docente asociado que hay ciertos recursos de escritura que son adecuados a determinados contextos y que los géneros tienen una estructura convencional.

Finalmente, del análisis de las encuestas completadas por los estudiantes al terminar la implementación del Programa, se reconoce en ellos un grado mayor de conciencia acerca de la importancia de la lectura y análisis de ejemplares genéricos como herramientas para el aprendizaje de las disciplinas.

La planificación

El Programa considera que, junto con la deconstrucción de los géneros, es esencial preceder a la etapa de *construcción de ejemplares genéricos* un sub-estadio, el de *planificación*, para orientar la selección de la información y su organización en el texto. Esto, que es una de las características principales de la escritura (Ong, 1993), suele ser descuidado por los estudiantes. Es decir, al comienzo de las acciones presentan una actitud negativa generalizada hacia la planificación de su escritura debido a que consideran que escribir es “volcar en un papel lo que uno sabe”, tal como expresó una alumna. Esta idea encierra dos preconceptos: primero, tal como se analizó en el apartado anterior, que el lenguaje no interviene en la construcción y transmisión de conocimiento sino que es un mero “reflejo” y que lo único que importa es “qué se dice”; segundo, que escribir es una tarea automática que “traduce” el pensamiento. El grado extremo de esta actitud considera la planificación como “más trabajo”, como algunos alumnos plantearon.

Este problema fue trabajado pidiéndoles a los alumnos que elaboraran un borrador de la Introducción, debido a que por su función textual, exige organizar el trabajo previamente. Esto permitió observar qué selección de la información se hacía y cómo se organizaba esquemáticamente. En la revisión de los borradores, se observó un retroceso en habilidades enseñadas en instancias previas como el Taller de Lectoescritura TLE-CAU y el TLE-PCU. Por ejemplo, los alumnos no podían diseñar de manera autónoma la introducción de un trabajo. El análisis reveló falta de planificación previa que se tradujo en la falta de claridad en la formulación del problema que se pretendía analizar y en un inadecuado manejo del flujo de la información. En la mayoría de los casos no se indicaban todos los pasos del género que se había examinado en la deconstrucción.

Es por esto que se les propuso a los estudiantes que realizaran la evaluación conjunta de sus borradores, para señalar errores y aciertos, a su vez que se los comparaba con los modos propuestos. De esta manera, se busca generar mayor autonomía en los alumnos, ya que se evita, en una primera instancia, la corrección individual.

Así es como en estos casos se observó un cambio de actitud positivo y avances por parte de los alumnos. Por ejemplo, los segundos borradores presentaron las partes o pasos del género solicitado; la construcción del autor del texto estaba más lograda; se observó un mayor dominio en la presentación del flujo de la información debido a que en todos los trabajos se presentó una separación de los distintos aspectos abordados a través de la organización en párrafos. Esto se debe a que la consideración recursiva de la construcción del texto en función de la tarea de escritura permitió plantear la idea a los estudiantes del texto como proceso, no sólo como producto, y que este proceso es el que permite adecuar los textos producidos al contexto académico.

La edición

En el diálogo mantenido con los estudiantes en el primer encuentro, pudo observarse una primera actitud negativa hacia lo que ellos suponen que revisar un texto escrito implica. Por un lado, para muchos corregir significa, fundamentalmente, reparar sólo en aspectos del nivel gráfico y léxico-gramatical (ortografía, escritura de oraciones). Por otro, algunos alumnos manifestaron su reticencia a ser “corregidos”, ya que suponían que todo sería “tachado con rojo”, correspondiendo esta representación con aquella que juzga la planificación de la escritura como “más trabajo”. Este desinterés se materializaba en algunos alumnos en una desatención en las clases, adoptando mayormente una conducta pasiva. Sin embargo, varios de ellos también comunicaron las dificultades que usualmente experimentaban ante los trabajos escritos que les fueron solicitados a lo largo de su carrera, por lo que se deducía una actitud positiva hacia la propuesta.

En consecuencia, las intervenciones pedagógicas que acompañaron y siguieron a cada una de las evaluaciones de trabajos de los estudiantes tuvieron por objetivo mostrar a los alumnos que escribir supone la necesidad de volver sobre lo escrito, sobre los conceptos que se construyen en el texto y de reflexionar también sobre la adecuación al género y, por lo tanto, al registro. Tanto en las devoluciones que se hicieron de los borradores (desde anotaciones en los textos impresos entregados por los estudiantes hasta intercambios por correo electrónico) como en las propuestas de evaluación grupal en clase se destacó la reflexión sobre el texto a considerar en términos de género y su realización gramatical, de selección y organización de la información, de unidad coherente y cohesiva, de sus aspectos gráficos, etc., lo cual permite juzgar la adecuación del texto producido al contexto en términos de género y registro.

En este proceso se observó un cambio general de actitud positivo hacia la edición, ya que para el trabajo con el segundo borrador la participación había aumentado y se hacían preguntas pertinentes a la construcción de sus textos. Se entiende que, de esta manera, los estudiantes lograron tomar conciencia de su producción y de la necesidad de adecuarla al contexto académico. En este sentido, varios reconocieron la ayuda que significó leer los trabajos de sus compañeros en las evaluaciones grupales y el valor de recibir comentarios para revisar lo escrito. De esta manera, el trabajo de edición conjunta más las anotaciones en sus trabajos permitieron cambiar la actitud ante el esfuerzo cognitivo que implica la revisión.

La re-escritura

El mayor grado de actitud negativa de los estudiantes que se observó al principio fue hacia el proceso de re-escritura, ya que varios objetaron la propuesta de revisar su escritura, lo cual se condice con su actitud hacia el rol del lenguaje y las prácticas de planificación y edición. Sus argumentos se centraban en que re-escribir para ellos era un “trabajo extra”, como no se relacionaba necesariamente con el contenido de la materia cursada, no brindaría “beneficio alguno”; o que no tenían “tiempo” para hacerlo. Se puede notar nuevamente que los estudiantes no terminaban de comprender que los textos no son “productos acabados” sino que, como sostiene Martin (1997) y otros investigadores inscriptos en la Escuela de Sydney, para la internalización

de un género es necesaria no sólo una deconstrucción sistemática sino también la escritura recurrente de textos que respondan al modelo genérico. Sin embargo, en las siguientes intervenciones, la mayoría de los alumnos fueron mostrando un cambio positivo, hecho que se notaba en su participación en clase al analizar los textos que se proponían. Un aspecto a destacar es la actitud que se observaba en los estudiantes al leer sus producciones en las actividades de edición conjunta. Al hacer referencia a algún aspecto analizado en los textos considerados era frecuente oír cómo analizaban su propia producción y planteaban ya una reescritura. Asimismo, la gran mayoría de los estudiantes mostraron compromiso con la tarea realizada, entregaban a término los trabajos solicitados y, ya en la redacción del trabajo final, revisaban y corregían sus textos a medida que iban recibiendo las observaciones. Esto les permitió a los alumnos relacionar ciertas observaciones con las que habían recibido anteriormente o bien reflexionar sobre las consecuencias que determinadas revisiones del texto producirían sobre la planificación inicial. Así, señalaron que tenían dificultades en la elaboración de, por ejemplo, resúmenes y síntesis; reconocieron que las habilidades en la escritura forman parte del desempeño profesional; solicitaron explícitamente la enseñanza de géneros avanzados (artículos científicos, informes, etc.) y mostraron tener conciencia de que existen formas de lenguaje propias de las disciplinas.

Conclusión

A lo largo de la experiencia se pudo observar que la mayoría de los alumnos logró un cambio en sus concepciones del lenguaje y en su lectura y producción de textos. Se destaca, entonces, la existencia de las expectativas construidas por la mayoría de los alumnos frente al Programa: a partir del trabajo realizado, exigieron una mayor presencia en el semestre de los profesores de lectura y escritura. De este modo, aquellos que ya habían transitado la experiencia del Programa en años anteriores valoraron aún más la intervención pedagógica en el proceso de elaboración de su trabajo. Es decir, puestos nuevamente en situación de enseñanza, los estudiantes lograron avances significativos en la resolución de las tareas asignadas, lo que sugiere –como se ha planteado– que una propuesta didáctica intervencionista como la diseñada para el Programa es adecuada para el aprendizaje de la escritura de ejemplares de géneros académicos más complejos.

En este sentido, frente a los problemas que surgieron nuevamente a pesar de sus experiencias anteriores en los talleres de lectura y escritura, surge la necesidad de realizar tareas de enseñanza de la escritura de manera recursiva, es decir, que el sostenimiento de estas prácticas pedagógicas durante períodos mayores a un semestre permite consolidar las habilidades adquiridas a la vez que promover mayores avances. Esto es compartido por la mayoría de los alumnos que consideraron que, según su criterio, el Programa debería implementarse en instancias anteriores de la carrera. De este modo, se observó en los estudiantes un avance en lo que respecta a su valoración de la escritura como herramienta para el aprendizaje. Muchos recalcaron que la experiencia les había permitido “pensar de otra manera” sobre el tema del cual debían escribir y que había logrado transferir lo aprendido a otras materias. De hecho, la mayoría de los alumnos que al comienzo eran reticentes, o aquellos que señalaron que durante experiencias anteriores habían sido resistentes al

Programa, resaltaron que su actitud había cambiado, y que habían reconocido que efectivamente resultaba útil.

Bibliografía

- Egins, S. (1994): *An introduction to systemic functional linguistics*, London, Cassell.
- Egins, S. y Martin, J. R. (2003): “El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional”, en *Revista Signos*, 36(54), 185-205.
- Halliday, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993): *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Martin J. R. & Rose, D. (2007): *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*, London, Continuum.
- Martin, J. R. (1999): “Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy”, en Cristie, F. (ed.): *Pedagogy and the shaping of consciousness, Linguistic and social process*, London, Continuum, 2000.
- Moyano, E. I. y Natale, L. (2005): *Desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas a lo largo de la carrera*, Proyecto de investigación, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E.; Natale, L. y Valente, E. (2007): “¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria”, en *Actas Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Ong, W. (1993): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.



Implementación del Programa “Desarrollo de habilidades de escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC) en dos materias de la Licenciatura en Economía Industrial: análisis evolutivo de la experiencia.

Lic. Jacqueline Giúdice

Resumen:

Introducir de manera sistemática y progresiva a los estudiantes en el lenguaje de las ciencias es uno de los objetivos centrales en los estudios superiores, no solo para que adquieran dominio en los diferentes géneros académicos y/o profesionales como medio de realización de prácticas sociales habilitantes, sino también para que puedan comprender y producir conocimientos científicos. En este sentido, en la Universidad Nacional de General Sarmiento, a partir del año 2005 se comenzó a implementar el Programa “Desarrollo de habilidades de escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC), dirigido por Estela Moyano, que se aplica en el Ciclo Superior de algunas carreras.

La modalidad seleccionada es la de un docente especializado en ciencias del lenguaje asociado a la materia, quien participa en la planificación de tareas de lectura y escritura, asesora en la producción de textos y colabora en la evaluación de los escritos.

En el presente trabajo se relatará el modo en que se realizó la experiencia durante la última parte del 2008 y la primera del 2009 con el mismo grupo de alumnos en dos materias de la carrera Licenciatura en Economía Industrial de la UNGS. Se analizarán algunos ejemplos ilustrativos a fin de mostrar la evolución observada en el período tanto en las habilidades de escritura de los estudiantes como en el modo de intervención de los profesores.

PALABRAS CLAVE:

Géneros académicos habilidades de escritura académica Programa “Desarrollo de habilidades de escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC)

En el marco de la investigación “Evolución de la escritura académica y/o profesional de una cohorte de estudiantes en cuatro carreras universitarias”, el presente trabajo pretende exponer el modo en que se implementó por primera vez el Programa en las materias Macroeconomía y Empresa e Historia Económica y Empresarial Argentina de la carrera Licenciatura en Economía Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Los estudiantes cuyos textos se consideran recibieron formación básica en escritura académica en dos instancias: una en el ingreso y otra en un taller ubicado en el primer año de la carrera. Sin embargo, el Programa hipotetiza que esta formación no es suficiente y debe complementarse con la enseñanza específica en el marco de las disciplinas, en un trabajo en equipo con el

docente a cargo de los contenidos disciplinares de la materia y un experto en ciencias del lenguaje. Se considera que es necesario y eficaz el trabajo recursivo sobre los géneros, entendidos estos como tipos de textos elaborados según pautas establecidas por la cultura, cuya ejecución implica prácticas sociales de escritura habilitantes que por lo general no se encuentran claramente estipuladas, pero cuyo dominio facilita la inclusión a las distintas esferas de la actividad profesional (Bajtin, 1982; Martin & Rose, 2008).

Se presentará un relato del desarrollo de la experiencia en cada materia, en el cual se detallan los resultados de la negociación entre los docentes titulares y la profesora asistente del Programa, los distintos trabajos de escritura solicitados y el tipo de intervenciones de la profesora asistente con los alumnos. Se destacará también la evolución de los estudiantes y se realizarán conclusiones acerca de la implementación de la experiencia.

Implementación del Programa en la materia Macroeconomía y Empresa

Esta materia corresponde al Segundo Ciclo Universitario de la carrera Licenciatura en Economía Industrial, en el sexto semestre, con una carga horaria de cuatro horas semanales (68 horas en total). Asistieron durante el segundo semestre del 2008 14 alumnos, de los cuales finalizaron el curso 11, y tanto para ellos como para el profesor esta constituyó su primera experiencia con el PRODEAC.

En las negociaciones iniciales, el profesor de la asignatura manifestó su total acuerdo en poner como objetivo el fortalecimiento de las prácticas de la escritura de los estudiantes, y que estas estuvieran ponderadas en la calificación final. Es así que en el programa de la materia ya figuraba en el ítem *Evaluación* la necesidad de aprobación de un trabajo práctico final (individual o grupal) que representaría la tercera nota a promediar en el cuatrimestre, y para el cual se preveía la intervención de un docente asociado por el PRODEAC.

Ese trabajo, que el profesor denominó “monografía”, consistía en el análisis de algún problema económico que atravesó la Argentina. Propuso una lista de temas para que los alumnos, agrupados en no más de tres estudiantes, eligieran para su elaboración, suministrándoles bibliografía específica en cada caso. Se estableció que las pautas para la elaboración del trabajo serían negociadas y consensuadas a partir de la experiencia del profesor en cuanto a su disciplina y los aportes que pueda hacer la profesora asistente, y volcadas en un documento común que ambos profesores presentarían a los alumnos. Es así que se enfatizó la necesidad de encontrar un modelo genérico aceptable: el profesor se comprometió a encontrar algún modelo válido, tarea que en rigor nunca pudo llevarse a cabo.

La negociación se concentró entonces en precisar el género, ya que en el marco del PRODEAC se considera que para alcanzar logros en las producciones escritas de los alumnos es importante que estos tengan claro qué tipo de producción esperan sus profesores en cada instancia. Se discutió el problema de la falta de modelo y, por ello, se trabajó en la elaboración de un documento en el que se explicitaran claramente las características del género solicitado, con indicaciones precisas no solo de la estructura del texto, sino también de la funcionalidad de cada una de sus partes y algunos ejemplos de realización lingüística más adecuada.

También se acordaron los momentos de la intervención de la profesora asistente: se previó la presentación a los alumnos del documento consensuado; y la intervención en clases posteriores para realizar tareas de edición conjunta de sucesivos borradores. Con respecto a la evaluación, se estableció que la profesora asistente realizaría la lectura de los primeros borradores, los cuales serían corregidos y devueltos a los alumnos con copia al profesor. En la segunda lectura intervendría también el profesor titular, quien, tomando en cuenta la evolución o no de los alumnos en las habilidades de escritura observada por la profesora asistente, tendría a su cargo evaluar con la nota final.

Se realizó entonces una intervención de la profesora asistente donde se le suministró a cada uno de los alumnos copia de un documento en el que se describía el género académico, estableciendo los distintos pasos que lo componen, y haciendo una descripción funcional de las distintas unidades textuales menores, o fases que integran cada uno (de acuerdo con los lineamientos establecidos en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional por Martin & Rose, 2007). Se incluían además ejemplos de realización léxica de cada una de las fases e indicaciones acerca de cómo incluir citas, las normas para el fichaje bibliográfico y las pautas de presentación formal del trabajo. El documento, que por motivos de extensión no puede más ser incluido en este trabajo, puede ser sintetizado de la siguiente forma, a los efectos de servir de un esbozo de descripción del género “monografía”:

Etapas o pasos	Fases
Introducción:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema-problema objeto de la investigación. • Señalamiento de la importancia del tema. • Explicitación de los objetivos del trabajo y anuncio de sus distintas partes. • Presentación de las fuentes de información y del marco teórico utilizado. • OPTATIVO: adelanto de la hipótesis.
Contextualización histórica del tema y explicitación del marco teórico / metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Breve narración de los hechos relevantes con respecto al caso a analizar. • Definición de los conceptos centrales y glosario de la terminología empleada. • OPTATIVO: en el caso de haber utilizado un modelo formal, explicación del mismo.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de los análisis realizados acerca del tema/problema de acuerdo a la bibliografía consultada. • Contrastación y complementación de las fuentes consultadas.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de los diferentes enfoques observados. • Interpretación de los datos relevados en la investigación. • Reafirmación de la hipótesis demostrada. • OPTATIVO: señalamiento de nuevos interrogantes o futuras líneas de investigación.

En el encuentro la profesora asistente contextuó el género dentro de la práctica académica y profesional, y se precisó el tipo de lector que se

construye, así como su adecuación en el registro. También se repasaron las convenciones de escritura para distinguir el discurso ajeno y se señaló cómo la ciencia construye un discurso marcadamente heterogélico, a partir del cual se construye el conocimiento (Martin & White, 2005). Los alumnos se mostraron, en general, muy complacidos con la clase, agradecieron el documento distribuido y comentaron que les resultaba valioso y útil, e incluso solicitaron autorización para distribuirlo entre compañeros de otras materias. Sin embargo, se resistieron a realizar el trabajo de escritura previsto para ese y los sucesivos encuentros: adujeron falta de tiempo, y/o que no necesitaban ejercitar ninguna habilidad concreta de escritura en ese momento.

Fue así que hubo grupos que comenzaron a entregar borradores recién en la última de clases, por lo cual no quedó otra alternativa que la profesora asistente los corrigiera exclusivamente on line y en forma personalizada, sin espacio para las actividades de edición conjunta planificadas. Hubo trabajos que necesitaron de dos a tres correcciones, pero otros que con solo una pudieron presentar sus escritos en forma satisfactoria. Pero también hubo dos casos que directamente le entregaron el trabajo al profesor titular, sin copia al PRODEAC.

Los trabajos realizados pusieron en evidencia que, en términos generales, los estudiantes aún poseen dificultades en producir textos como el requerido. Manifestaron problemas en la adecuación al género, y las principales dificultades se concentraron en la inclusión y/o incorrecta apropiación de la palabra ajena. También se observaron dificultades a nivel léxico-gramatical, que pudieron ser subsanadas en parte a través de las correcciones. Es interesante observar que la mayoría de los alumnos obtuvo más baja calificación en el trabajo final que en los parciales, incluso en el caso de los dos únicos alumnos que lograron promocionar la materia. En un análisis posterior de la experiencia compartido con el profesor titular, se conversó acerca de este dato y se consideró lo siguiente:

*Los alumnos no le dedicaron al trabajo final el tiempo necesario.

*En algunos estudiantes se observó una actitud de resistencia a la implementación del Programa, actitud relacionada con una relativa falta de conciencia de sus propios problemas de escritura. En efecto, ambos profesores observaron que en algunos alumnos incidía la idea de que la participación del PRODEAC era más lo que los perjudicaba (porque en la práctica les implicaba más trabajo) que lo que les redundaría en beneficios, ya que consideraban, aparentemente, que “ya sabían escribir” gracias a las dos instancias de taller de lectoescritura realizadas con anterioridad

*Hubo otros alumnos que, aunque entregaron borradores que fueron profusamente corregidos por la profesora asistente, no realizaron las necesarias modificaciones en el sentido sugerido, ya sea por falta de tiempo, o porque insistieron en una errónea concepción, o porque las dificultades de escritura eran tales que no pudieron sortearlas solo con una asistencia vía mail y no presencial.

Un caso notable en ese sentido fue el de un grupo de alumnas: enviaron una primera versión del trabajo donde había inclusiones de texto ajeno sin las comillas y las citas correspondientes. La profesora asistente les hizo la indicación de cómo incluir las voces ajenas, advirtiéndoles que la percepción de plagio era motivo de reprobación del escrito. En la segunda versión, las

alumnas pusieron notas al pie con referencias bibliográficas referidas a todo un párrafo, pero sin la adecuada inclusión y delimitación de la heteroglosia con el uso de comillas o el discurso referido, aduciendo que en otras materias trabajar así les había dado buen resultado. La profesora asistente insistió en las indicaciones, suministrando ejemplos, y re-envió esa corrección al profesor titular. Cuando este finalmente recibió lo que las alumnas le enviaron como trabajo definitivo, advirtió que aunque habían colocado comillas (marcadas con sombreado) y citas al pie, persistían problemas en la inclusión de la voz ajena, por lo cual el profesor volvió a copiarles una de las correcciones realizadas por la profesora asistente. Se transcribe un ejemplo de este último trabajo, donde pueden observarse dos tipos de correcciones (realizadas con la herramienta “comentario” del Word): las del profesor titular, acerca del contenido temático, y la de la profesora asistente.

III. DESARROLLO

La Convertibilidad en Argentina fue implementada a partir de la Ley 23.928 sancionada y promulgada el 27 de marzo de 1991 por el Congreso de la Nación.⁹ A lo largo de la vigencia de la convertibilidad, se pueden describir cuatro etapas claramente diferenciadas:

■ La primera de ellas se extiende desde el comienzo del régimen de caja de conversión hasta 1994, y estuvo caracterizada por elevadas tasas de crecimiento económico que sólo se tradujeron en una débil creación de empleo, con un menor dinamismo que el que experimentó la fuerza de trabajo por lo que la desocupación creció sistemáticamente. La crisis de 1995 (el “efecto tequila”) implicó un salto dramático en la tasa de desempleo y un empeoramiento en las condiciones generales del mercado de trabajo. Entre 1996 y mediados de 1998 la economía se recuperó, pero esta vez la creación de empleo acompañó más el crecimiento del producto. Finalmente, desde la mitad de 1998 y hasta el caótico colapso de la Convertibilidad, la economía transitó una fase recesiva que generó un impulso adicional sobre la tendencia creciente del desempleo, al tiempo que agravó dramáticamente las condiciones de marginalidad¹⁰

*De todas maneras, se observó que, en general, los alumnos siguieron las pautas o indicaciones para corregirlos y lograron así un escrito más adecuado. Es más, aun en el caso ejemplificado, de la primera versión a la última del trabajo puede observarse que hubo un reconocimiento de las voces ajenas, aunque no un manejo experto de cómo incluirlas. En otros aspectos del trabajo (como, por ejemplo, las alumnas no habían podido redactar la introducción en el primer borrador y sí lo lograron en el último) hubo una evolución que les permitió calificar satisfactoriamente.

*Como dato favorable, es de destacar que en todos los casos (incluso los grupos que no enviaron el trabajo a la profesora asistente), los alumnos tomaron en cuenta para elaborar el trabajo final las pautas suministradas en la clase y expuestas en el documento mencionado, lo cual incidió en que la mayoría de los textos fueran para el profesor titular “aceptables” en cuanto a lo formal, aun los que contenían graves imprecisiones o incorrecciones técnicas.

⁹ Ver Ley de Convertibilidad en Anexo

¹⁰ Ministerio de Economía: “Los años ‘90: (...)” en www.mecon.gov.ar/analisis_economico/nro3/capitulo1.pdf

Implementación del Programa en la materia Historia Económica y Empresarial Argentina

Esta materia corresponde al séptimo semestre de la carrera, tiene igual carga horaria que Macroeconomía y a ella asistieron, durante el primer semestre del 2009, 8 estudiantes, de los cuales 5 habían participado en la experiencia anterior.

Desde los primeros contactos se le transmitieron a la profesora titular los resultados obtenidos con esos alumnos y se negociaron ajustes en la implementación del programa en procura de maximizar sus beneficios. Así se lograron los siguientes acuerdos:

-Se negoció reemplazar al segundo parcial tradicional previsto por la profesora titular por una monografía individual con asistencia del PRODEAC, que consistió en el análisis de dos modelos de acumulación sucedidos en la historia económica del país y su aplicación en un sector y una empresa en particular. De esta manera el trabajo de escritura quedó prestigiado, porque constituyó la segunda nota necesaria para la aprobación de la materia. Esto trajo aparejado que los alumnos, en aras de promocionar, se sintieron motivados a presentar un trabajo bien elaborado, y para ello debieron recurrir a la asistencia brindada por el Programa.

-Se ajustaron algunos criterios de la participación del Programa: sobre la base de la experiencia previa, tanto la profesora, como más tarde los alumnos, acordaron en la necesidad de la puesta en común, en clase, de planes de trabajo y de escrituras y re-escrituras de partes del texto para cumplir así con el objetivo de asistirlos en su elaboración. Se negoció entonces un cronograma de cinco entregas parciales con actividades de edición conjunta en la clase, y se establecieron fechas tope para el envío de borradores por mail.

-Gracias a la buena predisposición de la profesora titular, se obtuvo rápidamente un ejemplar genérico que no solo facilitó la tarea de deconstrucción del género por parte de la profesora asistente, sino que también sirvió como modelo para los alumnos, quienes lo tuvieron entre sus lecturas obligatorias.

-En la negociación y diseño conjunto de la guía para la elaboración del trabajo (de similares características al descrito en el punto anterior), se pudieron hacer ajustes relativos a las particularidades del escrito solicitado. En ese sentido, para facilitar el paso "Desarrollo", se elaboró un cuestionario con preguntas guía con el objetivo de orientar el análisis de la bibliografía a relevar. Estos acuerdos lograron una evolución favorable de la experiencia con respecto a la anterior, observable a través de los siguientes aspectos:

-Ya desde el primer encuentro en el contexto de esta materia fue notorio un cambio de actitud por parte de los alumnos: reconocieron la utilidad del documento distribuido en el cuatrimestre anterior, pero también sus dificultades a la hora de elaborar el escrito, por lo cual solicitaron espacios "donde practicar". Fue así que la propuesta de un cronograma de intervenciones fue aceptada con entusiasmo, ya que los alumnos acordaron que la asistencia vía mail y con poco tiempo de reelaboración por los precipitados plazos de entrega resultó muy costosa y poco provechosa.

-Los alumnos reconocieron la utilidad de contar con un ejemplar genérico en la bibliografía, el cual se comprometieron a leer para la clase de deconstrucción conjunta, lo cual redundó en mejor aprovechamiento de la tarea.

-En la clase de deconstrucción conjunta se enfatizaron características escriturarias, y se realizó la elaboración en pequeños grupos de un borrador de introducción, el cual fue reformulado a partir de las correcciones realizadas en la puesta en común. Se solicitó que en esa semana cada alumno pasara en limpio y re-escribiera la introducción, y la enviara a la docente asistente estipulando una fecha límite.

-Los alumnos cumplen con el plazo, y se realiza una corrección on line donde se socializan errores típicos y logros de algunos textos, y se les da por mail indicaciones generales para la re-elaboración o revisión de su escrito.

-Se les solicita que realicen un plan de trabajo de la monografía lo más detallado posible y la envíen por mail a la profesora asistente con una fecha tope, de estos textos la profesora eligió dos para trabajar en la clase.

-En el siguiente encuentro, se realizó la edición conjunta de la introducción y de los planes de trabajo seleccionados, se revisaron algunos problemas que subsistían con las introducciones y se suministraron pautas para que los alumnos realizaran una autocorrección de sus escritos. A partir de los textos producidos, se los guió en una reflexión acerca de ciertas características gramaticales adecuadas. Se puso especial énfasis en la estructura típica de la cláusula (Martin & Rose, 2007). Entre otros, se señalaron los problemas que se originan por la elisión del verbo principal o el incorrecto uso de verboides (como puede observarse en la introducción 1 del ejemplo, más abajo, *en bastardilla*). Además se trabajó con los problemas de cohesión, tales como la inadecuada reiteración léxica que puede observarse en el primer párrafo del mismo ejemplo. Se les solicitó a los alumnos que avanzaran con el desarrollo del trabajo y que lo enviaran por mail a la profesora asistente, tarea que cumplieron.

-El siguiente encuentro se dedicó a trabajar en pequeños grupos con partes del desarrollo, y se señaló la importancia de reformular en un registro académico expresiones del lenguaje cotidiano y propias del sentido común que se observaron en los textos (tales como las señaladas **en negrita** en el ejemplo citado). Se explicó el funcionamiento del recurso de la abstracción para construir la tecnicidad característica del discurso de la historia (Wignell, 2007). Se ensayaron en conjunto agnates (opciones lingüísticas alternativas) para reformular partes del texto: este proceso de reformulación puede observarse en el ejemplo, marcado con doble subrayado.

- La recursividad sobre los textos y elaboración conjunta benefició a su vez la tarea de comprensión y análisis de la bibliografía: a partir de las dificultades observadas en la redacción, los alumnos pidieron mayores precisiones conceptuales a la profesora titular (presente en todos los encuentros) y se releeron las fuentes bibliográficas.

-El resultado favorable se vio reflejado en la evaluación: la mayoría de los alumnos obtuvieron en la monografía la nota suficiente para poder promocionar la materia.

Ejemplificando la aparición de varias de las dificultades señaladas y los esfuerzos no siempre exitosos por corregirlas, se transcribe la primera y la última versión de la introducción del trabajo de una alumna¹¹:

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata dos periodos distintos en la historia económica argentina: el segundo periodo sustitutivo, que va desde 1958 a 1976, y el periodo de la valorización financiera, que va desde 1976 a 2001.

Al analizar ambas etapas se busca comprender sus complejidades y, a la vez, poder llegar a entender cómo la macroeconomía interacciona con lo sectorial y lo microeconómico. Para este último objetivo se analizan los casos de la industria automotriz y de la empresa Arcor.

En principio, se estudiarán los dos periodos en cuestión teniendo en cuenta lo siguiente: su contexto político; su dinámica de crecimiento; sus características; los cambios que ocurrieron porque se aplicaron distintas políticas y las limitaciones de estas políticas. En segundo lugar, **se pasará** al análisis sectorial y, luego, al análisis microeconómico. Por último, se brindaran las conclusiones.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata dos diferentes **ciclos** en la historia económica argentina: el segundo periodo sustitutivo, que va desde 1958 a 1976, y el periodo de la valorización financiera, que va desde 1976 a 2001.

El segundo periodo sustitutivo se destaca por inestabilidad económica y política. La inestabilidad económica radica en los ciclos de “stop and go” y la política en el escaso apoyo que presentaron los gobiernos sucesivos a raíz de la proscripción del peronismo que fue hasta 1973. En ese año asume de nuevo el gobierno peronista pero con menos consenso que antes y, luego, la muerte del líder marcará otra fuerte inestabilidad, que incidirá en el golpe militar de 1976.

En tanto, el periodo de valorización financiera se destaca, en lo económico, por fuertes inflaciones, en su comienzo y, luego, en los años 90, por el establecimiento de la convertibilidad. En el plano político, el periodo en cuestión comienza con el régimen que se denominó “Proceso de Reorganización Nacional”, y luego continúa con los gobiernos democráticos que rigen hasta la actualidad.

Al analizar ambas etapas se busca comprender sus complejidades y, a la vez, poder llegar a entender cómo la macroeconomía interacciona con lo sectorial y lo microeconómico. Para este último objetivo se analizan los casos de la industria automotriz y de la empresa Arcor.

Para hacer este trabajo se tomarán en cuenta los textos *“De la bonanza peronista a la crisis del desarrollo”* de Gerchunoff y Antunez, *“La política económica en una sociedad conflictiva”* de Mallon y Sourrouill, *“El ciclo de la ilusión y el desencanto”* de Gerchunoff y Llach, *“Malos tiempos. La economía argentina en la década de los ochenta”* de Damil y Frenkel, entre otros.

En primer lugar, se estudiarán los dos periodos en cuestión teniendo en cuenta lo siguiente: su contexto político; su dinámica de crecimiento; sus características; los cambios existentes dentro de los mismos, originados por las distintas políticas aplicadas y sus limitaciones. En segundo lugar, **se realizará** el análisis sectorial y, por último, el análisis microeconómico.

Conclusiones:

A partir de la evolución de la experiencia, se revalida la hipótesis de trabajo que sostiene el PRODEAC: es necesario un conocimiento de los géneros académicos recursivo, guiado por especialistas en problemas del lenguaje que

¹¹ Se trata de una de las alumnas que participó del trabajo grupal citado con anterioridad. La transcripción es textual, y en el primer caso se transcriben las correcciones realizadas vía mail o en la clase de edición conjunta con la herramienta “comentario” del Word. En el segundo, se destacan con negrita las reformulaciones hechas por la alumna para la versión final.

trabajen asociados a los profesores que enseñan las distintas materias, trabajo que garantizaría a su vez la validación dada por la promoción académica.

En efecto, como pudo observarse, el conjunto de conocimientos necesarios para la realización de los textos solicitados (gramaticales, discursivos) no puede transmitirse teóricamente: los alumnos atravesaron varias etapas de escolaridad y las dos instancias previas de taller, pero siguen manifestando problemas en el nivel léxico-gramatical, en el nivel semántico-discursivo y en el genérico por falta de un ejercicio sostenido y reflexivo en el manejo de la escritura académica.

Se puede concluir entonces que el cambio de metodología en la implementación del Programa en la segunda experiencia fue altamente favorable: los alumnos pudieron volver sobre sus escritos y reflexionar acerca de las dificultades (problemas que algunos creían subsanados por haber promovido los talleres anteriores) no solo gracias a que se pudieron realizar actividades de edición conjunta en la clase, sino también gracias a que tenían la motivación de que obtener un buen texto incidía en la promoción de la materia.

A partir de lo observado, surge que la implementación de acciones sistemáticas para la enseñanza de géneros académicos es positiva para la evolución de las producciones de los estudiantes. En ese sentido, y como ya se señaló, creemos que el trabajo interdisciplinario entre especialistas de la disciplina y de ciencias del lenguaje mejora considerablemente las condiciones para la adquisición de los géneros académicos y profesionales necesarios para que los alumnos puedan acceder a distintas prácticas sociales.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1952-53) ."El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. Méjico, Siglo XXI, 1982.
- Hood, S. y Martin, J. R. Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Rev. Signos*, 2005, vol.38, no.58, p.195-220.
- Martin, J.R. (1993). A Contextual Theory of Language. In: Cope, B. & Kalantzis, M. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.
- Martin J.R. & Rose, D. (2007) *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London:Continuum [2003].
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations: mapping culture*. London, Equinox,
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005) *The language of evaluation. Appraisal in English*. London, Palgrave.
- Moyano, E. I. (2000). *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Moyano, E. I. (2004d). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario". *Revista Texturas* 4 (4). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- Wignell, P. (2007) *On the Discourse of Social Science*. Darwin, Charles Darwin University Press.

MESA 5

Tema: La tutorial como modo de intervención en acciones de alfabetización académica I



Lic. Claudia García (UAA)

Licenciada en Psicología.

Se desempeña como Docente Universitaria en la Universidad Atlántida Argentina. Es Vocal Titular 1ra. De la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Psicopatología y Neurociencias (AAPN).

Es Coordinadora del Servicio de Tutoría de la Universidad Atlántida Argentina, en su Sede Mar del Plata y fundadora de la Red Internacional de Intervención Tutorial y Orientación en Educación Superior.

Ha publicado en revistas de su especialidad.

Ha realizado acciones de capacitación universitaria sobre su experiencia como Coordinadora del Servicio de Tutoría.

Prof. María Gimena Crena (UTN FRGP)

Profesora en Letras, graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido docente de Lengua, Literatura y Periodismo en educación secundaria y terciaria. Actualmente, es profesora del Seminario de Ingreso a las carreras de Ingeniería y Tutora en Competencias de Lectura y Escritura en la Universidad Tecnológica Nacional



Descripción de experiencias referidas al trabajo con competencias comunicativas. Ponderación de resultados.

Lic. Claudia García

Universidad Atlántida Argentina
garciaclaudiamaria@gmail.com

Resumen

Este trabajo apunta a compartir los fundamentos teóricos y las experiencias obtenidas en torno a la implementación del Servicio de Tutoría en la Universidad Atlántida Argentina, sede Mar del Plata.

Este dispositivo que está a cargo, en cada Sede, de una Coordinación y Profesores Tutores por cada Facultad. Fue instalado en la Universidad desde el año 2006 y aspira a la materialización de políticas inclusivas, que habiliten un mejor desempeño académico de los ingresantes y la culminación exitosa de sus estudios de Grado a través de Talleres que potencian y empoderan a los estudiantes en sus Competencias Comunicativas.

A partir de diferentes signos y herramientas construidas, se detectó un perfil de ingresante, lo que demandó la implementación de respuestas a fin de poner en marcha acciones específicas en aras a colaborar en la excelencia académica.

Compartimos en esta comunicación, algunas de las herramientas construidas en Sede Mar del Plata.

- *Curso de Profesionalización del Rol de Estudiante Universitario,*
- *Encuesta de Opinión Anónima Post-Taller.*

Palabras Claves: *Educación Superior, Servicio de Tutoría, Inclusión, Competencias Comunicativas, "Curso de Profesionalización del Rol de Estudiante Universitario".*

Introducción:

Anclajes posicionales: marco teórico, diagnóstico situacional.

La tutoría como Agente Mediador.

Entendemos que, para toda acción en *contextos*, se requiere un *sentido* fundacional, marcado por los supuestos teóricos subyacentes, a fin de dar un sentido a nuestras prácticas.

Así podemos compartir que adscribimos a una perspectiva teórica, tomando los aportes de Lev Vigotsky, dando importancia, en consecuencia, a las interacciones sociales y el ambiente socio-cultural, como elementos fundamentales constitutivos en los sujetos.

El concepto vigotskyano de Mediador, lo articulamos a la experiencia de Aprendizaje Mediado, siendo esta la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente, son transformados por un Agente Mediador. Es decir, mediar para enseñar a aprender.

Desde esta conceptualización, entendemos a las Tutorías como un vehículo de interacción que lleva al aprendizaje mediado. Necesariamente incluye una intención por parte del mediador (Docente -Tutor) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir mas allá del aquí y ahora (Tutoriado).

Los cambios actuales enmarcados en la Posmodernidad, y las re-configuraciones que nos presenta con sus nuevas demandas en los espacios académicos, perfilan la emergencia de un nuevo sector de estudiantes críticos, a los que se llaman de “nuevo ingreso” en los estudios superiores y universitarios.

Estos estudiantes presentan diversas dificultades para transitar y circular en forma exitosa por los niveles de educación superior, sin guardar estas una relación directa de correspondencia con el desempeño observado en los niveles anteriores. Los estudiantes, que egresan de las escuelas secundarias y que demandan el ingreso a niveles de Educación Superior, pasan a constituir lo que se conoce como en encargo social para el sistema educativo superior.

Por nuestra parte, consideramos que el problema de la deserción, y con él los del rezago y la eficiencia terminal, pueden ser en principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse en las instituciones y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores referidos en todo caso al desempeño académico de los ingresantes.

¿Cómo afrontar el fenómeno de la deserción al interior de las Instituciones de Educación Superior?

Al respecto se plantea con razón que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente y que cada Universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas. Por ejemplo, puede proporcionar asesoría académica más eficaz en las etapas tempranas de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del Nivel Medio a la Universidad; promover cambios que fomenten e incrementen la interacción entre estudiantes y docentes tanto dentro como fuera del aula.

De la misma forma, habría que considerar que la retención constituye algo más que un problema de administración de la matrícula y que, en consecuencia, reclama ser visto como un factor multicausal que promueva la implementación de estrategias para afrontar preventivamente la deserción.

Desarrollo:

Transformaciones basadas en Competencias: un saber - hacer contextualizado.

El enfoque basado en competencias, modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de

las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Entendemos por ello, que las competencias básicas, transversales y específicas, implican la puesta en marcha de una serie de capacidades que deben ser desarrolladas a través de diferentes dinámicas y estrategias a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a fin de consolidar la construcción de sujetos autónomos, sólidos, reflexivos, es decir, complejos.

Desde el Servicio de Tutoría, en Sede Mar del Plata, ponemos relevancia en la idea de construcción hacia nuestros tutoriados, aspirando a convertir a la Tutoría en un nuevo lenguaje, compuesto de signos y símbolos, con el objeto de colaborar desde un saber hacer, al servicio de nuevos géneros discursivos.

Específicamente y vinculado a las competencias comunicativas, abrimos el tema incluyendo dispositivos referidos a las de lectura, escritura, de estudio, de análisis de textos, de comunicación oral y escrita, siendo estas, las vías regias para construir, analizar y aprender con estrategias de acercamiento, nuevos contenidos académicos.

En mérito al análisis de las demandas de nuestros tutoriados, emergentes también de nuestra práctica de Docentes-Tutores, se construyó el “Curso de Profesionalización del Rol de Estudiante Universitario”, el que cuenta con el apoyo del Consejo Superior, y se difunde externamente a través del Departamento de Extensión quien otorga Certificados de Asistencia mientras que, para la difusión interna, recibimos el apoyo de Bedelía y División Docentes.

Texturas Comunicativas: “Curso de Profesionalización del rol de Estudiante Universitario”.

Esta propuesta es el resultado de un proceso de construcción colectiva que surge a partir de haber identificado una serie de problemáticas insistentes en nuestra comunidad educativa, y de un proceso de retroalimentación tutor-alumno, en el cual se reelaboraron contenidos, título de cada taller, vías de difusión y material a suministrar a los alumnos.

Actualmente está compuesto por un conjunto de “Talleres Temáticos” brindados por cada Tutor, quienes representan a cada una de las Facultades de nuestra Universidad, en el área en que se han especializado, de acuerdo con su trayectoria académica y profesional.

Consideramos que “el rol de estudiante” debe ser construido con herramientas que no se brindan en algunas currículas académicas, fomentando de esta manera la asunción del ese rol, segundo núcleo de pasaje pretendido por el Servicio que aspira que de “ingresante” logre consolidarse como “estudiante” como paso previo a la obtención de su Título de Grado.

Ese objetivo se traduce en mejorar las “competencias” de los jóvenes en diferentes áreas del conocimiento a fin de prepararlos y empoderarlos para el aprendizaje significativo.

Las temáticas abordadas en cada Taller se fueron gestando a partir de las inquietudes de los Tutoriados y de las dificultades detectadas por los Tutores de cada carrera, confirmadas en su práctica docente.

De esta forma se desarrollan los siguientes núcleos temáticos:

1) Estilos de aprendizaje; 2) Herramientas Informática; 3) La escritura académica; 4) Cómo tomar apuntes; 5) Técnicas de Estudio y 6) Instancia de Examen Final.

En todo este proceso resulta de gran relevancia la autoevaluación y la creación de instancias en las que los asistentes tengan la posibilidad de evaluar los Talleres.

Con este motivo se diseñó un dispositivo, en el cual a través de una “Encuesta de Opinión Anónima”, es posible detectar demandas latentes e incorporar nuevas temáticas. (Anexo I)

Se detallan a continuación objetivos y contenidos de los Talleres vinculados a la propuesta de la Jornada:

1- TALLER: LA ESCRITURA ACADÉMICA. INFORMES, MONOGRAFÍAS, PAPERS, TESIS.

Objetivos: Este taller pretende brindar estrategias metodológicas que permitan concretar exitosamente las prácticas de escritura y producción académica requeridas en el ámbito universitario.

Contenidos:

Interrogantes previos ¿qué se quiere escribir?, ¿por qué?, ¿para quiénes?

- El plan de trabajo. Sistematización de la tarea.
- Elección del tema.
- Fuentes y búsqueda del material.
- Citas y referencias bibliográficas.
- Formatos: informe, monografía, tesis, paper.
- Redacción y presentación final.
- Estructura.
- Habilidades de comunicación científica.

La importancia de este taller radica en establecer precisiones en torno a la escritura académica: el discurso académico constituye una práctica profesional ejercida en el ámbito científico-universitario que presenta normas específicas. La falta de habilidades y herramientas en cuanto al uso de este tipo de escritura lleva a fracasar al estudiante universitario o bien el esfuerzo realizado no condice con los resultados obtenidos, ya que en el ámbito universitario se evalúa a través de trabajos prácticos, informes, monografías, parciales que requieren de ciertas estrategias discursivas.

El acercamiento al proceso de investigación como parte del proceso de producción científica permite una mejor estructuración del pensamiento del estudiante universitario, facilitando el camino hacia el trabajo de tesis final.

2- TALLER: CÓMO TOMAR APUNTES

Objetivos: Este Taller aspira a concientizar a los estudiantes de la importancia de los apuntes en clases presenciales, como una estrategia de aprendizaje autorregulado y cómo ello beneficiará su desempeño académico.

Contenidos:

La importancia de los apuntes de clase.

- Cómo escuchar al docente.
- Filtro y selección de información.

- Métodos de toma de apuntes y recopilación.
- Sistemas de organización.

En una primera parte se realiza una introducción en la que cada asistente comenta su postura ante los apuntes, predisposición a la producción de los mismos, forma de generarlos, administración y supuesta utilidad.

En un segundo segmento comenzamos a ponderar las virtudes y utilidad de la toma de apuntes (evitar la dispersión, ordenar ideas, autoevaluación, resúmenes confiables, explicaciones frescas, etc.).

En una tercera etapa, se pasa al núcleo del taller, que consiste en datos y técnicas específicas para tomar apuntes, o mejorar la forma en que se hace habitualmente.

Luego se realiza una explicación de las actitudes no aconsejadas por nosotros para la buena recopilación de información vertida por los profesores.

Al final se le ofrecen al alumno diversos sistemas reconocidos mundialmente para la producción de apuntes confiables, realizamos ejercicios y motivamos a que cada uno elija el que mejor se adapta a sus necesidades y perfiles.

PONDERACION DE RESULTADOS:

Son varios las cuestiones que nos inquietan como tutores: Qué temas seleccionar para nuestros talleres, cuál es el medio más eficaz para promocionarlos, si nuestros esfuerzos en la divulgación del servicio de tutoría es eficiente, el resultado de cada taller, qué puntos mejorar en ellos.

Para encontrar algunas de estas respuestas se realiza una encuesta al final de cada taller. Aquí se presenta. Es corta, sencilla y clara. El resultado de la misma se tabula a través de una muestra aleatoria sobre cincuenta encuestas tomadas sobre cursos de 2008 y 2009, en que los talleres ya se asentaron en sus contenidos, duración y práctica.

Se puede observar (Ilustración 1) que los estudiantes más permeables a la realización de este tipo de cursos en nuestra Universidad son los de las Facultades de Psicología de las carreras de Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía y de la Facultad de Humanidades de la carrera de Licenciatura en Turismo. Además se observa que hay un 2% de asistentes de otras instituciones.

Se concluye además (Ilustración 2) que el 84% de los asistentes tuvo información sobre el servicio de tutoría y el 16% restante no, lo que es sorpresivo si se tiene en cuenta que está asistiendo a un taller organizado por dicho servicio, y que en el Curso de ingreso (que es obligatorio), se presenta el mismo en una exposición a cargo de la coordinadora acompañada por los tutores. Sucede a veces que los jóvenes no ponen mucha atención a los distintos estímulos a los que se los expone en paredes, carteleras, mails, etc.

Otro tema importante es el medio de difusión por el cual se informaron del taller (Ilustración 3). El medio más eficiente es la difusión a través de los docentes y los mismos tutores (34%) que explican la conveniencia de hacerlos. El contacto personal siempre es más enriquecedor. En segundo lugar las carteleras (30%) y los contactos por mail (28%). El resto se distribuye entre recomendación de amigos, familiares y asistentes a cursos anteriores que reclutan a su compañeros.

En cuanto al relevamiento sobre los problemas que aquejan a los estudiantes de la Universidad, los temas se agrupan y de alguna manera coinciden.

Los principales son los siguientes:

- ✓ La administración del tiempo y la complementación entre el trabajo y la familia.
- ✓ La integración de los temas.
- ✓ Alumnos que siempre estudiaban de memoria no pueden retener tantos contenidos y menos aún relacionarlos.
- ✓ Falta de concentración e imposibilidad de permanecer estudiando un tiempo prolongado.
- ✓ Lentitud en la lectura.
- ✓ Comprensión de textos.
- ✓ Falta de experiencia en la presentación de trabajos y monografías.
- ✓ Problemas de expresión oral y redacción escrita.
- ✓ Tensión pre examen.
- ✓ La organización del material correspondiente a cada asignatura.
- ✓ Imposibilidad de estudiar siguiendo la materia y querer hacerlo en poco tiempo antes del examen.

La evaluación de los Talleres es gratificante (Ilustración 4) y con la demanda constante de “más” y “más extensos”. Esto refleja que una vez que los estudiantes conocen que hay métodos y estrategias que facilitan su desempeño, quieren conocer más sobre el tema.

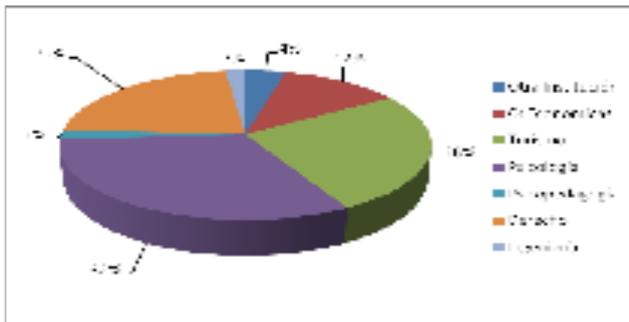


Ilustración 1: Procedencia de los asistentes a los Talleres de Profesionales

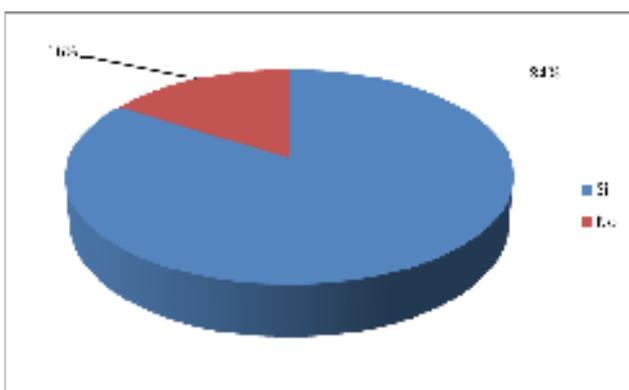


Ilustración 2: Información sobre el servicio de tutorías

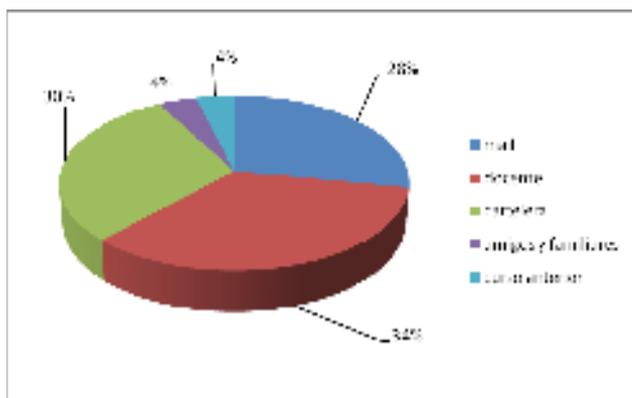


Ilustración 3: A través de qué medio los alumnos se enteraron del taller

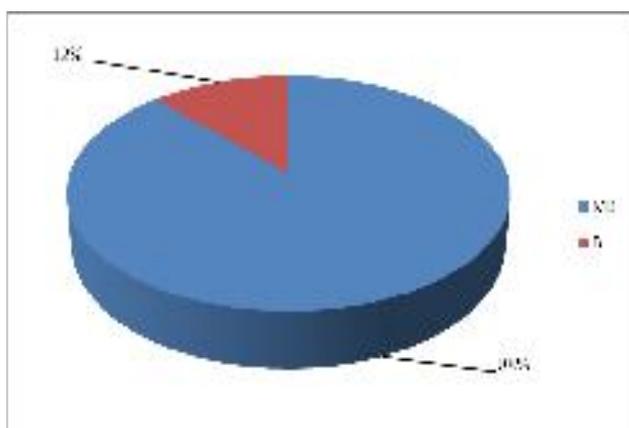


Ilustración 4: Evaluación del taller

A modo de conclusión final

El abandono de los estudios superiores en los dos primeros años es un hecho que se refleja desde hace largo tiempo en nuestro país, pero no escapa a la realidad de toda Iberoamérica.

En mérito a ello, el Servicio de Tutoría implementado en la Universidad Atlántida Argentina a partir del año 2006, aspira a la inclusión educativa, colaborando con el logro de los objetivos académicos de sus ingresantes, previniendo adicionalmente a reducir los índices de reprobación, rezago y deserción.

De un análisis de las acciones realizadas, podemos compartir que, con la puesta en marcha de los diferentes dispositivos generados, hemos logrado la instalación del Servicio, en el imaginario colectivo de la Universidad

Varios han sido los canales utilizados para la socialización de nuestras actividades: el **Periódico Virtual de Tutoría**; destinado a los Tutoriados; el correo gestionado por la Coordinación, de intercambio con el Consejo Superior, la **Cartelera** específica de novedades, donde constan los mails de los Tutores y sus días de atención, el **Curso de Profesionalización** al cual han asistido, también docentes de la casa y a nivel interno, está prevista una nueva **Capacitación de Tutores**, que contará con el apoyo de los Docentes de la Facultad de Psicología.

El Servicio de Tutoría, que surgió, inicialmente para promover políticas de inclusión y mejoramiento de la calidad educativa, se ha convertido en el sello

distintivo de nuestra Casa de Altos Estudios, dando como resultados, una mejor performance de los estudiantes en sus exámenes finales, una identificación con los ideales que gestaron la Universidad y adicionalmente, ha logrado una disminución en los índices de deserción.

ANEXO 1



SERVICIO DE TUTORIA. SEDE MAR DEL PLATA

Encuesta de Opinión Anónima.

Curso “Profesionalización del Rol de Estudiante Universitario”.

Taller:

Mar del Plata,

Carrera que has elegido.....

Año que cursas.....

Si no sos estudiante de la UAA, te pedimos escribas dónde cursas tus estudios actualmente

¿Recibiste información acerca del Servicio de Tutoría? SÍ NO

¿Has tenido encuentros con tu Tutor? SÍ NO

¿Cómo te informaste del Curso “Profesionalización”? (mail, cartelera, amigos, etc.)

.....

¿Cuáles crees son tus problemas más frecuentes como estudiante?

.....

¿Podés manifestar qué estrategias nos ayudarán a acercarnos para colaborar contigo?

.....

.....

Sugerinos alguna temática de tu interés para incorporar en futuros encuentros.....

Evaluación del Taller MUY BUENO BUENO REGULAR

Sugerencias para mejorar este encuentro

.....

.....

.....

.....

Bibliografía

- Álvarez, Manuel y otros (1994). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona, Grao.
- CPRES-PROA. *Competencias de Ingreso a la Educación Superior*. Comisión Articulación Educación Superior-Escuela Media” Año 2007,
- Di Segni Obiols, S. (2006) *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. 2da Reimpresión. Ed. Noveduc. Bs. As.
- García, Claudia Mónica: *Proyecto del Servicio de Tutoría*. Año 2009. Aprobado por el Consejo Superior.
- García, Claudia Mónica: *La Tutoría como Zona de Desarrollo Próximo*. (Inédito).
- García, Claudia Mónica: *La Tutoría como herramienta de Inclusión*. Ed. Noveduc. Edición 221. Mayo 2009.
- Gasalla, F. (2001) *Psicología y cultura del sujeto que aprende* Ed. Aique. Bs. As.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Programa Nacional Aprender enseñando. (2007) *Experiencias de Tutorías. Aprender enseñando*. Programa Nacional Aprender enseñando. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- Krichesky, M. (Comp.) (2008) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión”* Ed. Noveduc. Bs. As.
- Muller, M. (2007) *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Sexta Edición. Ed. Bonum. Bs. As.
- Romo López, A. (2007) *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.



Tutoría en competencias de lectura y escritura en una materia de primer año de la carrera Ingeniería Mecánica.

Prof. María Gimena Crena
Facultad Regional General Pacheco
Universidad Tecnológica Nacional

Resumen

Desde 2007, la UTN FRGP realiza tareas de alfabetización académica en dos instancias: primero, en el Seminario de Ingreso, a través de la materia Fundamentos para la Actividad Universitaria; segundo, a través de la presencia de Tutoras en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE) en las materias integradoras del Primer Año de las carreras de grado que ofrece la Regional.

La TUTACOMPLE a cargo de las dos divisiones del primer año de Ingeniería Mecánica, a partir de breves intervenciones de 10 minutos, orienta a los alumnos en relación a prácticas como la toma de apuntes, el trabajo en equipo, la exposición oral o la preparación para un examen. Sin embargo, su tarea principal es guiar a los alumnos en la elaboración de un trabajo de investigación de tipo monográfico. Para ello, no solo explica a los alumnos las características formales de una monografía sino que ha hecho hincapié en cuatro intervenciones específicas: (1) la transformación de la consigna en un trabajo planificado en etapas, que supone la elaboración de borradores y la reflexión sobre las convenciones del discurso científico, (2) la elaboración de la bibliografía del TP como una etapa central en el proceso de investigación y en el aprendizaje de los procedimientos de legitimación del discurso científico, (3) la redacción del título como reflejo de una comprensión cabal de la consigna de trabajo y (4) la redacción final de un abstract como práctica que exige la puesta en juego de competencias metalingüísticas muy específicas.

La asistencia de las TUTACOMPLE también fue solicitada por otras cátedras de la Regional como, por ejemplo, Cálculo Numérico de Segundo Año de Ingeniería Eléctrica.

Palabras clave: Tutoría, alfabetización académica, discurso científico, proceso de escritura, reflexión sobre la escritura.

Introducción

El inicio de un nuevo nivel educativo implica, para el alumno, el aprendizaje de nuevos códigos, la incorporación de nuevos objetivos y someterse a nuevas expectativas de parte de la institución y de los docentes. A su vez, un nuevo nivel educativo supone la lectura y la producción de nuevos formatos textuales y la utilización de nuevas formas de comunicación.

Los estudios superiores le exigen al alumno saber manejar no solo textos académicos sino también nuevas formas de comunicación (por ejemplo,

informarse a través de carteleras o del sitio de web de la universidad). Por este motivo, es necesario recordar que los docentes de los primeros años deben ser parte de un proceso de nueva alfabetización de los alumnos: la alfabetización académica.

Desde el año 2007, la UTN FRGP realiza tareas de alfabetización académica en dos instancias: primero, en el Seminario de Ingreso, a través de la materia Fundamentos para la Actividad Universitaria (FAU); segundo, a través de la presencia de Tutoras en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE) en las materias integradoras del Primer Año de las cuatro carreras de grado que ofrece la Regional.

En las clases de FAU se trabaja la lectura de distintos textos de difusión científica, técnicas de estudio y la redacción de un informe monográfico; docentes formadas en el área de Lengua y de Educación se encuentran a cargo de grupos de 30-40 alumnos cuya modalidad de trabajo es la de “taller” de lectura y escritura. La materia es parte del Seminario de Ingreso a la FRGP desde hace diez años. Por otro lado, la dinámica de las TUTACOMPLE es totalmente diferente: las tutoras realizan una tarea de apoyo a los docentes que dictan la materia (Jefes de Cátedra y JTP), brindando herramientas para el estudio del material, la toma de apuntes en la clase, la búsqueda de información para la realización de trabajos prácticos (TP) y la redacción de éstos. El proyecto TUTACOMPLE comenzó en el año 2007 como parte del Programa Institucional de Tutorías de esta Regional.

Esta tarea se presenta como un desafío para las tutoras, quienes –sin estar al frente de la clase– realizan un trabajo constante con los alumnos.

La asistencia en prácticas como la toma de apuntes de una clase, el trabajo en equipo, la exposición oral o la preparación para un examen es parte de la tarea de la tutora, quien acuerda con el Jefe de Cátedra intervenciones de 10 ó 15 minutos en algunas clases para realizar actividades o dar sugerencias a los alumnos. Para optimizar este breve espacio, las tutoras desarrollaron “fichas”, es decir, pequeños materiales impresos con sugerencias, especificaciones para las actividades que se realizan, consignas de trabajo, etc.

La tarea de cada tutora se completa con la observación del trabajo de los alumnos en la clase y la asistencia en la redacción de trabajos escritos.

La experiencia en Primer Año de Ingeniería Mecánica.

Ingeniería Mecánica I es una **materia integradora** de la carrera de Ingeniería Mecánica. Todas las carreras de la UTN poseen una materia integradora en cada año de su plan de estudios. Su objetivo es “integrar” los aprendizajes de otras materias a través de contenidos y actividades fuertemente relacionados con los problemas que los alumnos encontrarán al ejercer su profesión.

En Primer Año existen dos comisiones: la primera división y la segunda. En marzo, cada comisión posee unos 50 alumnos. Son alumnos cuya única experiencia universitaria han sido los cinco meses de Seminario Universitario. Por este motivo, como tutora, en las primeras clases, tomo 10 minutos con cada curso para darles algunas recomendaciones: observar las carteleras, agendar su entrevista obligatoria con el tutor motivacional (quien los guiará en la elección de materias y organización de sus horarios), etc. También realizo observaciones sobre cómo toman apuntes de la clase y, en la cuarta o quinta

clase, tomo 10-15 minutos y hago algunas sugerencias. Para aprovechar mejor ese espacio, utilizo “fichas” como la que se muestra a continuación:

<p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL Facultad Regional General Pacheco INGENIERÍA MECÁNICA I <u>Tutoría en Competencias de Lectura y Escritura</u></p>	
<p style="text-align: center;">Sugerencias para la TOMA DE APUNTES</p>	
<p>Tomar apuntes refuerza la capacidad de prestar atención. Aunque tu apunte se perdiera, haber tomado apuntes seguiría siendo una buena técnica de estudio. Además, al tomar apuntes de la clase, sabrás la importancia que un profesor le concede a cada tema.</p>	
<p>Consejos para la clase:</p> <ul style="list-style-type: none">No olvides los elementos indispensables para escribir.Ubicarte en el aula de modo que veas y escuches bien al profesor.Colocá siempre títulos, fecha, número de hoja, número de clase.Anotá sólo las afirmaciones más importantes pero dejá constancia del hilo conductor de la explicación.Dejá espacio en blanco para añadidos.Usá letra clara y legible.Utilizá esquemas, cuadros, flechas y otros signos.Creá símbolos y abreviaturas personales.Distinguí entre la postura de un autor, la un docente y la tuya.	
<p>Consejos para después de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none">Ordená los apuntes.Completalos con info del libro, material de lectura de la cátedra, diccionarios, etc.	

El Jefe de Cátedra es el responsable del dictado de la mayoría de las clases teóricas. En ellas expone los contenidos del programa: el conocimiento científico, metodología del trabajo del ingeniero, resolución de problemas de ingeniería, control de calidad y esfuerzos en máquinas y estructuras, entre otros temas. En el desarrollo de las clases del Jefe de Cátedra se puede observar la puesta en juego de variados recursos didácticos y la conciencia de que se trabaja con alumnos que recién ingresan a la universidad.

El JTP de cada curso es el responsable de la realización de un TP grupal a lo largo del primer cuatrimestre. Se dedican dos o tres clases a consultas y evaluaciones parciales sobre el TP pero, en general, el JTP presenta la consigna en una clase y puede ser consultado por los alumnos mientras el Jefe de Cátedra dicta las clases teóricas.

El trabajo es un correlato “práctico” de la primera unidad del programa: “Obtención del Conocimiento Científico”. Brevemente, la consigna pide a los alumnos que elijan un científico y alguna ley o principio que haya postulado y lo relacionen con algún tecnólogo y una aplicación que este último haya desarrollado. Por ejemplo, la ley de Ohm y el electrocardiógrafo o los principios de Bohr y Planck en el tubo fluorescente. No siempre es sencillo determinar

una única figura como tecnólogo o como científico, pero el trabajo apunta a que los alumnos vean cómo un concepto teórico explica el funcionamiento de una aplicación tecnológica. Se espera que realicen un trabajo grupal de tipo monográfico de unas 15-20 páginas aproximadamente.

Veamos algunas fortalezas y algunas debilidades del TP que identifiqué a lo largo de la primera cursada, es decir, durante el año 2007:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • La consigna establece una muy buena relación con los contenidos trabajados en la Unidad 1 del programa. • El apunte de cátedra que explica la consigna es claro y específico. • La consigna no <u>solo</u> da especificaciones formales para el trabajo sino que orienta a los alumnos proponiéndoles algunos temas para el TP. 	<ul style="list-style-type: none"> • La consigna ha ido cambiando con el transcurso de los años pero el apunte no ha sido actualizado. Por lo tanto, se observa cierta contradicción entre la consigna oral y la consigna escrita: • La consigna otorga un lugar importante al desarrollo del contexto histórico del descubrimiento mientras los JTP prefieren que los alumnos se ajusten más al trabajo con lo técnico. • La lista de temas propuestos incluye temas que los JTP no consideran adecuados para alumnos que estudian ingeniería mecánica, por ejemplo, energía nuclear.

Mi función, como tutora, consiste en explicar los rasgos formales del trabajo (desde qué elementos deben estar presentes en la portada hasta cómo organizar la bibliografía), guiar a los alumnos en la selección de bibliografía y corregir la redacción de los trabajos.

Me gustaría mencionar cuatro **intervenciones específicas** que he realizado como tutora:

1. La transformación de la consigna en un trabajo planificado en etapas, que supone la elaboración de borradores y la reflexión sobre las convenciones del discurso científico.
2. La elaboración de la bibliografía del TP como una etapa central en el proceso de investigación y en el aprendizaje de los procedimientos de legitimación del discurso científico.
3. La redacción del título como reflejo de una comprensión cabal de la consigna de trabajo.
4. La redacción final de un *abstract* como práctica que exige la puesta en juego de competencias metalingüísticas muy específicas.

La redacción de un informe monográfico implica una primera aproximación a la investigación y, por lo tanto, al manejo de las convenciones del discurso científico. La mayoría de los alumnos que cursan el Seminario de Ingreso nunca han oído hablar de una monografía. Por ese motivo, uno de los objetivos

del Seminario es que los alumnos redacten un breve informe monográfico. Sin embargo, este trabajo es solo una introducción en el manejo de las formalidades propias de este género.

Es necesario, por lo tanto, **transformar la consigna en un trabajo en etapas**. Esto nos permite ayudar a los alumnos a alcanzar un producto final que responda a la consigna, pero también guiarlos en la reflexión sobre el mismo proceso de escritura académica. Además, trabajar en etapas supone la idea de que la escritura es un proceso que implica planificación y constante revisión.

Por este motivo, en la cuarta clase se establece con los alumnos un cronograma de actividades: presentación de bibliografía, presentación de la Introducción del TP, presentación de un borrador del trabajo completo sobre el cual los docentes realizan correcciones, entrega de la versión final, defensa oral del trabajo. Cada etapa tiene una fecha pautada y supone devoluciones por parte de la tutora y los JTP.

Muchas veces **la bibliografía** es vista como un mero apéndice del trabajo de investigación; sin embargo, es **una etapa central en el proceso de investigación**. La bibliografía no solo funciona como la enumeración de las fuentes de información consultadas por el investigador sino que da cuenta del marco conceptual del trabajo e, inclusive, de sus lineamientos ideológicos. En este sentido, aparece al final del trabajo pero su elaboración es el puntapié inicial de la investigación. Elaborar la bibliografía de un TP de tipo monográfico supone aprender a buscar información y seleccionarla en función de su relevancia para el trabajo pero también de su legitimidad académica. Especialmente si tenemos en cuenta el uso de Internet o la circulación de fotocopias realizadas en forma descuidada, es muy frecuente ver que los alumnos obtienen información de fragmentos de textos de origen desconocido y, por lo tanto, de validez cuestionable. Poner la mirada sobre la bibliografía y exigir una construcción correcta de la misma implica ayudar al alumno a reflexionar sobre las formalidades y exigencias propias del discurso científico.

Un problema muy frecuente es que los alumnos, una vez que comienzan la investigación, pierden de vista el objetivo de la consigna: muchos se concentran en el científico y sus postulados y olvidan el desarrollo tecnológico y viceversa. Otras veces, dedican gran parte del trabajo a uno y unos pocos párrafos al otro. La consigna es clara: deben ser trabajados en igual profundidad y debe quedar explícita la relación entre una parte del trabajo y la otra. Constantemente tutora y JTP trabajamos orientando a los alumnos en este sentido. Por lo tanto, **el título** debe reflejar este equilibrio. Por ejemplo, un título como “El tubo fluorescente” deberá ser “Los principios de Bohr y Planck en el tubo fluorescente”.

A medida que el trabajo con el TP monográfico avanzaba, observé que un alto porcentaje de alumnos:

- No elaboran la información que obtienen de libros de texto o de Internet, sino que tienden a copiarla.
- Suelen desvalorizar sus producciones escritas, las ven solo como un requisito más para aprobar la materia pero no como una producción personal cuya elaboración representa un aprendizaje que colabora en su formación como profesionales.
- Participan asimétricamente. En el caso de los TP realizados grupalmente, los docentes observan que, en algunos casos, no

todos los alumnos participan del proceso de investigación y elaboración por igual.

- Se inclinan a perder el sentido de la consigna.
- No logran identificar ideas principales, vocabulario técnico o palabras claves. Esto queda en evidencia en la instancia de evaluación oral.

En este contexto, ¿qué intervención puede realizar una tutora para evaluar competencias e identificar problemáticas con las que sea necesario trabajar? Decidí proponer una actividad de escritura que reuniera las siguientes características:

- Individual: una actividad que permitiera evaluar la situación de cada alumno en particular más allá de su participación (o falta de ella) en el trabajo grupal.
- De elaboración personal: una actividad que por sus características restringiera las posibilidades de copiar textualmente información obtenida de alguna fuente.
- Relacionada con los contenidos trabajados: una actividad que exigiera una lectura comprensiva de las fuentes trabajadas y del mismo texto del TP monográfico.

Elegí el *abstract* o resumen de investigación. ¿Por qué? Por un lado, porque **el abstract es un texto académico poco conocido por los alumnos** y, por otro lado, porque es **un gran ejercicio cognitivo** que exige la puesta en juego de **competencias metalingüísticas muy específicas**, en tanto supone que el alumno sintetice en menos de 250 palabras aquello que desarrolló en 10 ó 15 páginas mientras que aprecia simultáneamente el valor que puede tener el primer texto para realizar este segundo.

En la elaboración del *abstract* los alumnos manifestaron grandes dificultades para organizar y reelaborar ideas y para utilizar léxico ingenieril apropiado. Esto motivó una intervención más exhaustiva de mi parte en un seguimiento individual de los alumnos que manifestaban dificultades. Preparé dos actividades (problemas de ingeniería mecánica) para quienes presentaron dificultades en la primera actividad. Aquellos alumnos que respondieron a las actividades sugeridas mostraron más dedicación que en actividades de escritura trabajadas en el Seminario de Ingreso (algunos realizaron por su cuenta una investigación complementaria no requerida por la consigna, muchos entregaron sus textos tipeados, etc.).

Evidentemente, **a medida que van comprendiendo que las competencias en lectura y escritura no se encuentran restringidas a “ejercicios para la profesora de Lengua” sino que son parte de la resolución de un problema de ingeniería, los alumnos van comprometiéndose con el desarrollo de estas competencias.**

Una experiencia en Segundo Año de Ingeniería Eléctrica. Breve mención.

Docentes de otros años de las carreras de Ingeniería de nuestra Regional, fueron conociendo el trabajo de las TUTACOMPLE en el Primer Año. En el segundo cuatrimestre de 2007, el Jefe de Cátedra de Cálculo Numérico de

Segundo Año de Ingeniería Eléctrica solicitó a nuestra Coordinadora General que asistiéramos a los alumnos en la elaboración de un TP de tipo monográfico con el que tenían dificultades. Acordé con los alumnos tres encuentros. En el primer encuentro, leímos la consigna (una consigna muy clara y precisa) y expliqué el significado y el objetivo de algunas especificaciones indicadas. Sin embargo, la tarea principal a la que nos abocamos fue el análisis de algunos trabajos de años anteriores: cómo respondían a determinadas especificaciones, cómo desarrollaban los temas, cómo utilizaban el vocabulario técnico, cómo justificaban y fundamentaban los procedimientos utilizados, cómo elaboraban la bibliografía, etc. En los dos encuentros restantes, resolvimos dudas y corregimos borradores.

En 2008, fui convocada nuevamente. Esta vez, le propuse al Ayudante de TP de la materia que participara en los encuentros. Le comenté cómo habíamos trabajado el año anterior y acordamos trabajar de manera similar ese año. En los encuentros los alumnos lograron comprender mejor las expectativas de la cátedra a través del análisis de la consigna y de trabajos realizados en años anteriores pero también el Ayudante pudo conocer mejor qué clase de dificultades encontraban los alumnos en la resolución del trabajo, orientarlos de forma más específica, acercarles bibliografía más adecuada para la realización del trabajo, etc. Por otro lado, el Ayudante encontró una manera de resolver las dificultades de los alumnos en relación con la producción de ese TP y tomó en sus manos la tarea de guiarlos en el aprendizaje de esta práctica de escritura específica.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001.
- de Beaugrande, Robert Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 2003 [1997].
- Flower, Linda y Hayes, John. "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
- Halliday, M.A.K. y Hassan, Ruqaiya. *Cohesion in English*, London, Longman, 1976.
- Klein, Irene (coord.). *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- van Dijk, Teun. *La Ciencia del Texto*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

MESA 6

Tema: La tutorial como modo de intervención en acciones de alfabetización académica II



Ing. Eugenio Dattilo (UTN – FRA)

Es Ingeniero Mecánica graduado en la U.T.N. – F.R. Avellaneda.

Ha cursado el Posgrado en Ingeniería Ferroviaria en la U. B. A. y realizado numerosos cursos de formación profesional en su especialidad.

Desde el año 2006, es secretario del Departamento de Ingeniería Mecánica de la UTN – FRA- donde se desempeña, entre otros cargos, como profesor titular de la cátedra Ingeniería Mecánica III.

Mag. Marcela Paula González (UCAECE)

Licenciada en Psicología y Magister en Psicología Social por la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se desempeña como Coordinadora del Servicio de Orientación Educativa – SOE y Miembro del Equipo de Tutorías de Trabajos Finales, en la Universidad CAECE sub sede Mar del Plata, donde es además, Profesora Asociada en la cátedra de Psicología Social de las Licenciaturas en Relaciones Públicas e Institucionales y en Publicidad.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos II (2001)

Es Docente Investigadora, Miembro del Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación. Proyecto actual: “Mapeo de redes semánticas aplicado a educación y neuropsicología. Evaluación de la calidad de la respuesta.”

Ha publicado capítulos de libro y hecho diversas presentaciones en congresos nacionales e internacionales vinculadas con su especialidad..



Fortalecimiento de la comunicación oral y escrita en los estudiantes.

Ing. Eugenio Dattilo, Lic. Fabiana Cabona y Lic. Laura

Cativa

Facultad Regional Avellaneda
Universidad Tecnológica Nacional

Resumen

El Departamento de Ingeniería Mecánica realizó desde 2004, distintas acciones con distintos resultados tendientes a fortalecer las habilidades y competencias relativas a la escritura, la oralidad y la lectura de los estudiantes.

A partir del ciclo lectivo 2008 la Secretaría Académica de la Facultad Regional Avellaneda, genera un primer encuentro de trabajo, con el equipo de la Facultad Regional Pacheco que trabaja el tema de Comunicación Oral y Escrita. A partir de ese momento se inicia un proyecto de trabajo entre el Equipo Interdisciplinario de Apoyo Académico y la cátedra de Ingeniería Mecánica III de la FRA.

El trabajo que se desarrolla parte de considerar que la escritura, la lectura y la comunicación oral exigen habilidades de pensamiento generales pero también habilidades en función de un contenido específico. Se considera que los modos de leer y escribir dependen de cada una de las disciplinas.

A través de los trabajos prácticos y de los informes técnicos que los estudiantes realizan en la materia integradora de tercer nivel, Ingeniería Mecánica III, se apunta a favorecer y generar situaciones en las que los estudiantes encuentren en la lectura, la escritura y la oralidad una oportunidad de abordaje de los contenidos que se desarrollan.

Palabras clave: alfabetización académica, actividades de escritura, informe técnico,

Antecedentes del Proyecto

Desde el año 2004 el Departamento de Ingeniería Mecánica realizó distintas acciones para fortalecer las habilidades de los estudiantes en la comunicación oral y escrita ya que sus falencias son percibidas como un limitante para el trabajo del futuro profesional y su relación con el medio de desempeño.

Analizando la situación se detectó que dentro del diseño curricular no existían espacios donde el tema pudiera ser tratado sistemáticamente, con contenidos y profesionales para atenderlo. Además fue señalado por la CONEAU como una falencia solicitándose un compromiso de mejora sobre el tema.

En 2008, el Secretario Académico de la Facultad Regional Avellaneda, se pone en contacto con su par en la Facultad Regional Pacheco y acuerdan una visita para que los integrantes del Proyecto de *Fortalecimiento de Competencias*

Comunicativas para el Desempeño Profesional de la FRGP den una charla a las integrantes del Equipo Interdisciplinario de Apoyo Académico y al Ingeniero a cargo de la Materia integradora Ingeniería Mecánica III, con el fin de relatar su experiencia de trabajo en su Facultad, que permita luego generar estrategias de trabajo acordes al escenario institucional propio.

Así se inicia el Proyecto que a continuación se describe que cuenta con la presencia de un integrante del equipo interdisciplinario que acompaña al Profesor en la clase, en carácter de observador no participante, quienes, analizan y encuentran nuevas situaciones comunicativas que permitan generar discurso oral y escrito por parte de los estudiantes.

El Proyecto en Ingeniería Mecánica III

Criterios orientadores

El proyecto de fortalecimiento de las habilidades en la comunicación oral y escrita, surge con dos criterios centrales:

El enfoque pedagógico que lo sustenta es el de la alfabetización académica, entendido 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 (...), (...) la fuerza del concepto *alfabetización académica*, radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. (...) la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Se) plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas 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 también deben conocer”. (Carlino, P:2005: 13,14,15)

La materia en que, en forma central, se desarrolla el proyecto, tiene como características propias el ser integradora, generando una aproximación al trabajo profesional a través de problemas. Por ello posee una responsabilidad amplia en la redacción.

Otras materias del Departamento poseen esquemas de redacción particulares, por ejemplo Termodinámica, asignatura transversal a Ingeniería Mecánica III resulta una materia elaborada en base a trabajos prácticos matematizables (de ejercitación), donde los esquemas, la explicación de principios y la expresión de los conceptos representados juegan un papel secundario o descriptivo. Ensayos de materiales o Mecánica de los fluidos son asignaturas que basan el producido de redacción de los alumnos en el diseño y descripción de prácticas realizadas en laboratorios, mientras que asignaturas como Instalaciones Industriales o Proyectos de Máquinas y Equipos se apoyan en el concepto de proyecto y en la aplicación de fenómenos matematizables y esquematizables por lo que suelen tener un carácter integrador. Asignaturas como mantenimiento, sistemas de calidad u Organización e Ingeniería Industrial

primordialmente exigen en sus trabajos conceptualizar y aplicar esos principios matematizando y esquematizando en la medida en que se den ciertas condiciones.

Desde el enfoque que se adopta se considera que no hay un único modo o criterio único para todas las cátedras, y que son los informes técnicos, que si bien suelen tener variantes en la presentación, los que abordan cuatro aspectos de correcta redacción en ingeniería: conceptualizar contenidos, matematizar, esquematizar y aplicar principios a fenómenos.

De esta manera, en la materia Ingeniería Mecánica III, se trabajan las prácticas de alfabetización académica desde el interior de la asignatura, incluyendo actividades formativas de lectura, escritura y expresión oral, mientras que docentes de otras asignaturas particularizan la redacción según sus problemáticas.

Las *actividades de lectura* se favorecen cuando el docente presenta el libro académico con frecuencia para que los estudiantes se familiaricen con su estructura, organización, forma de presentación de hipótesis, datos, graficación; sugiere libros para la lectura y materiales varios.

Las *actividades de escritura* se profundizan en los sucesivos pasos o fases que los estudiantes van llevando adelante en la formulación, planteo y resolución de un problema industrial, es decir el producido es entendido como un proceso.

Las *actividades de producción oral* se favorecen principalmente en la conversación que se genera entre docentes y alumnos en las reuniones que se realizan al finalizar la clase teórica (llamadas de enlace) con docentes y JTP para observar los avances en el trabajo de los grupos. Se lleva una agenda formal de las reuniones.

Las tres actividades están íntimamente relacionadas y las dos últimas se profundizan en las reuniones de enlace que los estudiantes mantienen con los docentes del curso. En las mismas se formalizan estas actividades a través de la elaboración de un informe técnico que da cuenta de la focalización y análisis del problema abordado

Las primeras acciones del proyecto

A partir de la reunión mantenida con el Equipo de la FRGP, el proyecto tuvo como primeras acciones a partir de marzo de 2008, las siguientes:

Acción 1. Determinar en cada clase los conceptos fundamentales que el docente desea desarrollar y transmitir, observando, al final de ellas, los apuntes tomados por los alumnos, para observar cómo traducen lo visto a un lenguaje escrito y de qué manera resignifican lo oído y discutido en el aula.

Acción 2: Al final de la clase, el grupo de trabajo de docentes e integrante del equipo interdisciplinario se reúnen con un grupo de alumnos en particular, analizando las conversaciones que permiten la orientación sobre las alternativas de los trabajos prácticos, y el grado de avance en la redacción de los informes técnicos, especialmente dirigidos a los siguientes aspectos:

- a) Metodología y ordenamiento de temas que componen el informe en respuesta al planteo, análisis y resolución de problemas industriales, siguiendo las estrategias de las fases del trabajo ingenieril.

- b) Correcta utilización del vocabulario técnico, siguiendo los conceptos vistos en clase y la ampliación del uso de términos técnicos y no técnicos.
- c) La ponderación de fenómenos a través de la búsqueda de evidencia objetiva tanto del problema como de los objetivos y los resultados pretendidos a través del trabajo, que deben verse reflejados en el informe.
- d) La correcta utilización de herramientas gráficas, cuadros, esquemas, diagramas de lógica y otros elementos que pudieran funcionar como auxiliares del texto o como explicación didáctica del mismo.
- e) Los elementos que definen la calidad y coherencia del texto, el correcto uso del lenguaje y la explicación de términos nuevos o cuyo alcance no pueda determinar claramente el lector medio.

Acción 3. Observar la exposición planificada de cada grupo en determinados temas de alto nivel de desarrollo, luego de establecer una serie de recomendaciones para que el grupo prepare la exposición y la realice analizando su rendimiento en cuanto a las habilidades y competencias que se desean mejorar.

Nos centraremos aquí en la acción 2, principalmente en el momento de los trabajos prácticos de la asignatura, donde el docente planifica una situación comunicativa en la cual:

- a) Conformar grupos de trabajo con responsabilidades particulares. Para ello se asegura que se conformen equipos de trabajo y que existan reuniones entre sus integrantes. Se trata de caracterizar al grupo antes de su composición para sugerir modificaciones cuando por ejemplo se observan situaciones que van a hacer dificultoso el trabajo propuesto (por ejemplo aquellos donde ningún alumno trabaja o nadie dispone de los tiempos necesarios para el trabajo de campo). Esas reuniones de enlace tienen como objetivo ir conociendo la problemática industrial que se define e ir planificando la estructura y el alcance de los informes técnicos que dan cuenta del trabajo realizado.
- b) A partir del análisis de la problemática industrial se va elaborando el informe técnico correspondiente. En los casos en que se refieren a problemáticas complejas o compuestas por distintas etapas de descripción, diagnóstico, planteo y resolución, el docente entrega una guía de redacción probable, que le permita luego monitorear el estado de los trabajos prácticos e intervenir en el cumplimiento de los objetivos de redacción de cada etapa. Se intenta que el grupo elabore una planificación de la realización del informe con sus etapas, y se solicita que se reelaboren los temarios y las secuencias de trabajo sugeridos por el docente y que se realice como mínimo una etapa de redacción en el trabajo o informe, haciéndose responsable de la misma.
- c) El grupo obtiene información de fuentes confiables. Se solicita en cada trabajo práctico que cada grupo describa el escenario alrededor del problema que plantea el TP (por ejemplo: empresas y productos, procesos comprometidos, origen del problema, etapas de la organización que participan en el problema o en su tratamiento). Se

motiva al alumno al uso permanente de herramientas de representación (gráficos, esquemas, diagramas de flujo, planos de distribución).

Por otro lado, se exige el correcto uso de terminología técnica, especialmente si resultan términos que el alumno incorpora de otras asignaturas o problemas; en el mismo orden, se solicita que en el informe figuren aquellas definiciones o términos incorporados, citando siempre la fuente (por ejemplo en una nota al pie).

Se tiene en cuenta que, durante todo el informe, se redacte siempre en la misma persona gramatical y queden claras las acciones en sus tiempos de suceso.

Se rechazan, como material principal del informe, textos “cortados” de Internet u otras fuentes, verificando que los elementos de redacción sean propios del grupo o eventualmente de cada grupo en particular.

Se solicita al alumno que diferencie la redacción propia del informe del trabajo de campo (por ejemplo notas o elementos gráficos sacados de libros o apuntes, o registros de datos). Y en caso de incorporar material extraído de libros o fuentes adicionales, se solicita siempre que este se incorpore al final del informe en forma de citas o notas y referencias bibliográficas.

Cuando el trabajo significa elaborar memorias de cálculo, o resolver ejercicios, o la simple presentación de planos de ingeniería, se aconseja que, en lo posible, el grupo adjunte un dossier con los elementos teóricos o la descripción de la problemática que se está tratando.

Se solicita siempre la ponderación de fenómenos, ya sea a través de indicadores, mediciones, resultados de ensayos, cálculos o estimaciones de proyección, entre otras formas de arribar a resultados numéricos.

- d) Para el momento del seguimiento del análisis de la problemática industrial con su correspondiente descripción en el informe técnico se presta especial atención al tipo de conversación que se establece entre los alumnos y los docentes. En las sucesivas reuniones de enlace se va delimitando el problema a abordar y a través de las preguntas guiadas del profesor, los estudiantes van considerando los distintos elementos y corrección de los trabajos e informes por parte de los docentes. Los alumnos van aportando ideas sobre el tema y la conversación destinada a la definición del problema no es solamente entre el docente y el alumno que trajo el problema, sino que se va extendiendo al resto de los integrantes del grupo.

Siguiendo a Mercer (1997) las técnicas o formas de conversación intencionales apuntan a *obtener conocimiento relevante de los estudiantes*. El docente realiza preguntas puntuales y directas para detectar qué es lo que los estudiantes saben y comprenden sobre el problema que están estudiando y cuál es la información de la práctica profesional con la que cuentan.

Se realizan distintos tipos de preguntas que estimulan la actividad intelectual de los alumnos y la posibilidad de mayor expresión oral, por ejemplo:

- afirmando algo que invite a réplicas o desacuerdos
- invitando a la elaboración: “¿ Podrías explicar esto un poco más?”

- manteniendo el silencio en los momentos claves

De esta manera, en las primeras reuniones de enlace, los docentes escuchan atentamente los problemas que seleccionaron los estudiantes, orientando en la elaboración, realizando preguntas, indagando sobre lo que los alumnos plantean. A medida que avanza el trabajo de los estudiantes y van adquiriendo precisión en el manejo del vocabulario técnico, van conceptualizando en un clima de diálogo y confianza, recuperan y relatan qué pasó la vez anterior, las modificaciones que fueron surgiendo, así como las tareas que tenían que realizar. Esta actividad obliga a organizar la información, comunicarla de una manera clara y precisa y a realizar un proceso de análisis sobre la producción, proceso conocido como *recapitulaciones reconstructivas*.

Los docentes tienen como criterios para el momento del seguimiento y corrección de los informes técnicos, no aprobar los trabajos prácticos con informes deficitarios desde el punto de vista del desarrollo de la información y la calidad del texto sugerida, o con graves errores ortográficos o de índole similar. No aprobar el texto en apuro de determinadas circunstancias, por ejemplo, la necesidad del alumno de aprobar en diciembre los trabajos prácticos, si el grupo ha planificado y el docente ha orientado en reuniones de enlace vincular el no cumplimiento a la no aprobación.

No aprobar informes con la lectura rápida del mismo en el aula o lugar de entrega, sino llevarlo para su mejor revisión, anotando siempre las sugerencias por escrito.

Observar que se estructuren todas las etapas del texto planificadas o acordadas.

Observar que todo el informe contenga los siguientes aspectos: ponderación de fenómenos, utilización de herramientas de representación, correcta utilización de terminología técnica y coherencia del informe como un todo. Solicitar siempre la revisión planificada cuando estos aspectos no se cumplen.

El informe final es el resultado de numerosas reuniones donde el alumno parte de conceptualizar temas abordados en el aula a una aplicación específica y matematiza y esquematiza, a pedido del docente y de las propias necesidades del trabajo.

De esta manera se crea la conciencia en el alumno sobre que:

- Cuanto mayor es el conocimiento del problema y de los conceptos que adquiere, el informe mejora cualitativamente, por lo tanto este es el resultado de correcciones y adaptaciones que con guía del docente alcanzan su máximo desarrollo.
- El informe técnico resulta un formato de comunicación y entendimiento con el otro al igual que cuando se genera un plano o cálculo y ambas partes (emisor y receptor) se entienden.
- Como consecuencia de lo anterior, si alguien es capaz de emitir correctamente. también será capaz de recibir informes técnicos, lo que mejora su capacidad para entenderlos.
- Las pautas de comunicación y sus habilidades son tan importantes como los contenidos que se desean expresar.

Esta conciencia creada en el alumno ayuda a que adopte una postura responsable con respecto a los textos que emite, a que no se conforme con redacciones simples y “ cortadas” de otros lugares sino que se sienta insatisfecho cuando el texto no ha resuelto en profundidad el problema y este no resulta comprensible para terceros que tendrán capacidad de crítica. Finalmente es interesante aclarar que estas actividades de escritura se llevan adelante también en otras situaciones, aun situaciones de evaluación. En este sentido, en los parciales, se presentan consignas que desarrollan la capacidad de escritura y organización de la información.

El proyecto en la Facultad

El proyecto descripto, permitió pensar en algunas particularidades del fortalecimiento en la comunicación oral y escrita en las carreras de ingeniería. En particular, tuvo dos tipos de impacto: al interior del Departamento de Ingeniería Mecánica y hacia el resto de los Departamentos de la Facultad. Se han elaborado distintos tipos de insumos para los estudiantes, como pautas generales para la presentación de trabajos escritos, para la presentación de trabajos orales, entre otros, que constituyen un aporte tanto para los estudiantes de ingeniería mecánica como para el resto de los estudiantes. También se han elaborado materiales de trabajo que se han difundido entre los docentes del Departamento de Ingeniería Mecánica con el fin de articular estas acciones formativas.

El Proyecto de fortalecimiento y mejora en la Comunicación oral y escrita de los estudiantes se ha extendido en el año 2009 por iniciativa de la Secretaría Académica a todos los Departamentos de la Facultad Regional Avellaneda, a través del trabajo en una cátedra. En las materias en que se desarrolla se sostiene la misma línea de trabajo.

Por otro lado, desde el Equipo Interdisciplinario se están realizando acciones tendientes a sensibilizar a todos los docentes sobre la importancia de favorecer la comunicación de los estudiantes que no debe ser abordada solo desde las materias del área social, ni únicamente desde las materias integradoras. Esta cuestión debe ser abordada en toda su complejidad, desde todas las materias que componen la carrera y esto no significa darle más trabajo al docente, sino pedirle a cada uno que esté atento a los procesos de construcción del conocimiento en cada una de las materias y a las posibilidades que se pueden dar desde cada materia de expresión tanto oral como escrita y al seguimiento de dichas posibilidades.

La diversidad de temas, los distintos tipos de textos, exigen a los estudiantes aprender a leer y escribir ese cuerpo de conocimientos. De esta manera se trabaja la producción comunicativa de los estudiantes en cada materia, para favorecer transferencias posteriores a otras y a situaciones profesionales.

Bibliografía:

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

Mercer, N (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Temas de Educación. Paidós. Buenos Aires



Experiencia de alfabetización académica en UCAECE Mar del Plata.

Mag. Marcela González y Dr. Ing. Nicolás Patteta

UCAECE sede Mar del Plata
mgonzalez@ucaecemp.edu.ar

Resumen:

En la actualidad los objetivos de la enseñanza superior parecen dirigirse a considerar al alumno como un actor que construye su propio aprendizaje, centrando el quehacer educativo en la actividad del estudiante, más que en la del profesor, con la premisa de asegurar la formación del alumno en todas aquellas competencias relativas a su futuro profesional. (Ruiz Gallardo y Castaño, 2008).

Consustanciada con estos objetivos, y considerando que las habilidades comunicacionales componen una porción destacada de las competencias necesarias a desarrollar en el nivel de enseñanza superior, la Universidad Caece subsele Mar del Plata, ha implementado un Taller para la mejora de las estrategias de realización y presentación de trabajos académicos.

Bajo la premisa que indica que la alfabetización académica es el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para la producción y la interpretación de textos en contextos de estudio (Marín, 2006), se implementaron una serie de acciones a partir del año 2006, que tomaron como eje el desarrollo de la escritura académica, planteándose inicialmente en el marco de las asignaturas correspondientes a los trabajos finales de las distintas carreras.

Si bien los trabajos finales presentados en 2008 ya evidencian mejoras significativas, la Universidad es consciente de que no podrá lograrse una mejora sustancial en la redacción y presentación escrita de los trabajos si no se extiende el proceso de alfabetización a las distintas asignaturas del plan de estudios. A estos efectos en el presente ciclo lectivo se ha implementado el taller mencionado al comienzo de este resumen, orientado a docentes que deseen incorporar actividades de redacción intensiva en sus asignaturas.

Palabras clave:

Alfabetización académica, redacción, producción de textos.

Situación que origina la experiencia

El presente trabajo describe una experiencia de alfabetización académica desarrollada en la Universidad CAECE sub sede Mar del Plata, por un equipo de tutores integrado por el Ing. Nicolás Patetta y la Mg. Marcela González. Las acciones tutoriales constituyen una estrategia instruccional que está cobrando relevancia en el contexto de la enseñanza superior.

Es posible observar que los estudiantes universitarios requieren de soporte y ayuda en materia de orientación académica, profesional y personal, tanto antes de ingresar a la universidad, durante sus estudios, como antes de la entrada en el mundo del trabajo.

Los modelos tradicionales usualmente centrados en la enseñanza, no han sabido dar una respuesta global a esta problemática. Un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiante, asume que el conocimiento se construye individualmente, que los alumnos deben implicarse activamente en el proceso, que hay diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y que los estudiantes que adquieren mayor control sobre sus logros, tienden a estar más motivados. Una acción tutorial eficaz, debería lograr, mediante una retroalimentación adecuada, que los alumnos aprendan de sus errores, consoliden lo aprendido y desarrollen sus competencias para avanzar hacia niveles superiores. (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

La sede Mar del Plata de la Universidad CAECE, desarrolla su labor académica en la ciudad desde hace ya 10 años. En la actualidad, cuenta con 10 licenciaturas, la carrera de contador público, la de ingeniería en sistemas y el Departamento de Lenguas que ofrece el traductorado de inglés.

La matrícula del año 2009 asciende a 1300 alumnos y el plantel de profesores es de 270 docentes.

La experiencia de alfabetización que presentamos surge en respuesta a problemas vinculados con la calidad de la producción escrita de los alumnos, específicamente, al desarrollo y presentación de los trabajos finales de grado y se enmarca dentro de las tareas del equipo de tutores designado a tal fin, con el objetivo general de garantizar el acompañamiento de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico

Dichos trabajos finales se plantean en el contexto de una materia curricularmente diseñada a tal fin, en el último año de las distintas carreras. Si bien los criterios de evaluación de los trabajos finales han sido disímiles, conforme la variedad de carreras que constituye la oferta institucional, en la medida en que se incrementó la cantidad de alumnos avanzados, los docentes coincidían en la detección de problemas comunes.

Analizando los trabajos finales se observaba que, más allá de ser aceptables desde el punto de vista técnico, la generalidad de estos trabajos con independencia de la carrera a la que pertenecían, presentaban fallas en la coherencia del texto escrito, un marcado déficit de vocabulario, problemas en la integración y aplicación del conocimiento, confusiones metodológicas y ausencia de normas de escritura académica.

La persistencia de estos problemas, además de evidenciar falencias serias a nivel de la escritura, mostraba también dificultades en el plano de la comprensión y uso del conocimiento.

Descripción de la experiencia

Frente a esta situación, la gestión de la Universidad, decide implementar una serie de acciones tendientes a mejorar la calidad de los trabajos finales de carrera. Es así como en el año 2006, se comienza por analizar la estructura de los trabajos finales con los profesores responsables de los mismos.

Como resultado de este análisis se establecieron pautas comunes a las distintas carreras, confeccionándose una rúbrica para la evaluación de trabajos

finales, que permitió explicitar las expectativas de los docentes (y de la Universidad), acerca de la calidad técnica del trabajo, así como también de su redacción y presentación.

Este primer acercamiento a la problemática, posibilitó aunar criterios de evaluación, consensuando una base común de requerimientos y planteando algunas especificaciones, según la modalidad de cada carrera. Sin embargo, la aplicación de la rúbrica no fue uniforme debido a la diversidad de interpretaciones producto de la cultura propia de cada disciplina y a la historia propia del desarrollo de cada plan de estudios.

Bajo la premisa que indica que la alfabetización académica es el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para la producción y la interpretación de textos en contextos de estudio (Marín, 2006), se decidió profundizar en la problemática de la escritura académica.

En tal sentido y a partir del ciclo 2007, la Universidad nombra un equipo de tutores para los trabajos finales, cuyas funciones abarcaban el seguimiento de los trabajos desde el punto de vista de su lógica interna y de las pautas de presentación, brindando además, orientación en lo metodológico cuando fuera requerido. La pauta institucional establecía que el equipo trabajara complementando la tarea de los docentes a cargo de las asignaturas específicas sin alterar las características que cada disciplina necesitara impartir a sus trabajos finales, pero cuidando la calidad de presentación que un trabajo final debería satisfacer.

Las actividades del equipo de tutores se orientaron a la elaboración de materiales dirigidos a los alumnos, junto con la programación de reuniones en el contexto de las distintas carreras. En estos encuentros, realizados al comienzo de cada cuatrimestre con los alumnos que iniciaban sus trabajos finales, se informaba a los estudiantes acerca de las funciones del equipo, se presentaban los materiales elaborados, se comunicaban los criterios de evaluación, el circuito administrativo de aprobación de los trabajos, así como también una serie de recomendaciones sobre el manejo y organización del tiempo, tema designado como otro de los aspectos relevantes a modificar, pues se encontró que los estudiantes comenzaban sus trabajos y prolongaban su finalización excediendo el espacio curricular asignado a esta tarea.

El seguimiento de las actividades así planificadas, tuvo lugar merced a la articulación de la tarea del equipo de tutores con las actividades que los profesores de cada asignatura desarrollaban en el cuatrimestre. En este sentido, se destaca la colaboración y el compromiso de los coordinadores académicos de las diferentes carreras, que posibilitaron la ocurrencia de reuniones a tal fin supervisando las actividades posteriores.

Como aspecto innovador, se introdujo la apertura de aulas virtuales, mediante el servicio del Campus Virtual que la Universidad posee. Esta opción fue muy bien recibida por los estudiantes, ya que produjo una ampliación de los espacios de consulta presenciales, siempre acotados en términos de oportunidad. La implementación de las aulas virtuales, permitió dinamizar la interacción, además de contar con todos los materiales de consulta en línea.

Primer análisis de la experiencia y realimentación para la misma

Al finalizar el ciclo 2007, se evaluó la experiencia de alfabetización académica. Los resultados mostraron algunos cambios en la presentación de los trabajos finales, pero no fueron considerados suficientes. Se pudo concluir que, si bien se veía un progreso en la adopción de normas estandarizadas de escritura, persistían otros problemas que convocaban la atención del equipo tutor. En efecto, el cambio cultural que conlleva la adopción de normas específicas de escritura académica, el logro en el manejo eficaz del tiempo, junto a algunas cuestiones que fueron observadas en el seguimiento minucioso de los trabajos, tales como dificultades en la búsqueda de información en la red, copiado y pegado sin referencia al autor, hicieron que se iniciara el ciclo 2008, acrecentando las tareas de la tutoría, con el objetivo de:

1. Orientar al alumno en el proceso de búsqueda, localización y evaluación de la información relevante para acotar el tema de su trabajo final.
2. Asesorar en la revisión crítica del material seleccionado, en la dirección que le permita organizar un estado del arte alrededor del problema planteado.
3. Discutir acerca de la adecuada aplicación del conocimiento previo y de la coherencia interna del trabajo.
4. Orientar en la selección de estrategias metodológicas, y la presentación, análisis y discusión de los datos.

Durante 2008 se continúa la labor en el sentido propuesto, ampliando la cantidad de materiales dirigidos a los alumnos, todos disponibles en las aulas virtuales. Al día de hoy este material está constituido por un conjunto de artículos que resumen y ejemplifican las normas de escritura APA más usadas y enlaces a la web, el diseño de una plantilla de trabajo que ofrece el formato para el trabajo final, con especificaciones de cada una de sus partes componentes, y una serie de archivos que resumen, por así decirlo, “las preguntas más frecuentes” sobre dificultades en el uso del procesador de textos y planillas de cálculo ofreciendo soluciones a las mismas, con el objetivo de anticipar la ocurrencia de dificultades en este sentido.

Ampliación de la experiencia y conclusiones

Si bien los trabajos finales presentados en el 2008 evidenciaron mejoras significativas, la Universidad es consciente de que no podrá lograrse una mejora sustancial en la elaboración, redacción y presentación escrita de los trabajos, si no se extiende el proceso de alfabetización a las distintas asignaturas del plan de estudios, entendiendo que leer y escribir forma parte del quehacer profesional académico de los graduados que se espera formar. (Carlino, 2005). Es interesante destacar que los propios alumnos participantes plantearon la necesidad de contar con ayuda para mejorar sus habilidades de redacción académica en las distintas asignaturas de su carrera y no solamente en el momento de presentar su trabajo final.

En esta dirección es que a partir del presente año, se ha avanzado en la tarea, mediante la implementación del *Taller para la mejora de las estrategias de realización y presentación de trabajos académicos*, orientado a docentes.

En el marco del taller, se realizaron dos encuentros con docentes de materias iniciales de las distintas carreras, en donde fue presentada la problemática de la escritura académica como proceso y producto de actividades que facilitan la comprensión. En dichas reuniones se llevó a cabo un diagnóstico de la situación de los alumnos ingresantes, sobre la base de los insumos que en este sentido ha ofrecido la coordinación del curso nivelador de ingreso. Fueron presentadas además, diferentes modalidades de actividades de escritura, con complejidad adecuada al nivel de alumnos del primer año de estudios, y se instruyó a los docentes en la confección de rúbricas de evaluación, que permitan un seguimiento adecuado de las tareas que se propongan.

Una conclusión obtenida, luego del trabajo durante estos tres ciclos académicos, es que debe darse un cambio que no solo alcance a los estudiantes, sino que la tarea se extiende obligadamente a lograr modificaciones en la interacción entre docentes y alumnos. Así, hemos centrado nuestro interés en los procesos de influencia educativa, basados en una concepción constructivista de la enseñanza (Coll, 1990, 2001).

Asumiendo las peculiaridades de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos formales, y ubicándolos en el marco del constructivismo de orientación sociocultural, esta concepción adopta una visión que es, al mismo tiempo, constructiva, comunicativa y cultural. Se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados y organizados.

Este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor, como responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el estudiante elabora. (Coll, Onrubia y Maurí, 2008).

En el marco del taller, que también cuenta con un aula virtual, se diseñaron tareas de escritura con aplicación de normas estandarizadas, adaptando su complejidad de acuerdo con el nivel del curso destinatario. Estas tareas y las rúbricas de evaluación correspondientes, fueron elaboradas como modo de ir anticipando las dificultades de las cuales partimos en los trabajos finales, entendiendo a la escritura como un método para pensar.

Los primeros resultados en esta dirección, ofrecidos por el informe de docentes de primer año, indican que ninguno de los alumnos aplicó en la primera entrega del trabajo las normas APA, pese a que manifiestan haberlas visto en el curso de Ingreso. Fue necesario, por consiguiente, la corrección y re-entrega de todos los trabajos. Los profesores indican que la redacción fue aceptable para alumnos de primer año, frente a la tarea de elaborar un resumen o síntesis de un capítulo, aunque observan mucha dificultad a la hora de plantear una conclusión propia. Finalmente, observan problemas de ortografía en algunos casos, por lo cual se infiere que se aplica el corrector ortográfico del procesador de textos, sin conocer las reglas gramaticales y ortográficas.

Otros resultados obtenidos en un curso de estudiantes de segundo año frente a una tarea en pequeños grupos de aplicación de conceptos teóricos a situaciones nuevas, mostraron, por un lado, dificultades para la búsqueda, selección y evaluación de la información, y por otro, problemas en la comprensión, particularmente ligados al análisis y síntesis conceptual. Se

destaca que mediante un seguimiento progresivo de sus producciones, realizado a través de consultas personales y el aula virtual de la cátedra, los estudiantes lograron trabajos escritos altamente satisfactorios de acuerdo con la rúbrica de evaluación prevista. Como plus de la tarea, los estudiantes encontraron beneficios en la discusión grupal y en la retroalimentación sostenida que el profesor brindó en la corrección.

Por último, la ampliación y profundización de la experiencia se enmarca en la definición de competencias que ofrece el Proyecto Tuning Europa y su extensión hacia América Latina, en donde se indica que

las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas de educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos) (Beneitone et al., 2007, p. 37)

El interés de una educación superior basada en el desarrollo de competencias se orienta en la dirección de un enfoque centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad para aprender. Esta postura necesita del protagonismo y del compromiso del alumno así como también del diseño de estrategias pedagógicas que, desde la guía y el apoyo, permitan subsanar los obstáculos del aprendizaje, y posibiliten fundamentalmente, su anticipación.

Referencias Bibliográficas

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto [versión electrónica]. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de <http://unideusto.org/tuning/>
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C.Coll, J. Palacios y A.Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (pp. 435-453). Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C.Coll, J. Palacios y A.Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-186). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll C, Onrubia, J y Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Gairín, J; Feixas, M; Guillamón, C; Quinquer, D. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 18 (1), 61-77.

- Marín, M. (2006) Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, 27 (4), 30-38
- Ruiz Gallardo, J y Castaño, S. (2008) La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación*, 33 (18), 1-14.