

Discurso y textualización en escenarios universitarios.

Sulle, Adriana y Colombo, María Elena.

Cita:

Sulle, Adriana y Colombo, María Elena (2005). *Discurso y textualización en escenarios universitarios. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/234>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/Fo1>

DISCURSO Y TEXTUALIZACIÓN EN ESCENARIOS UNIVERSITARIOS

Adriana Sulle; María Elena Colombo
Facultad de Psicología UBA - Proyecto UBACyT

Resumen

Analizamos las relaciones entre intercambios discursivos y textualizaciones, que construyeron los estudiantes como registro de temas trabajados y desarrollados durante una clase. Examinamos los intercambios en cuanto tipo de género discursivo y función. Las textualizaciones que abordamos son producciones de alumnos que tienen la particularidad de que el escritor no escribe para otro interlocutor, sino para sí mismo, con un propósito relacionado con la recuperación de la información en tiempo posterior. Caracterizamos los procesos de escritura y las particularidades que encontramos en las textualizaciones, tanto en los formatos, extensión, organización, coherencia, cohesión, uso de espacios y función. Observamos la forma en que los alumnos interpretaron, seleccionaron, privilegiaron y organizaron la información, como realizaron los enlaces y establecieron conectores en sus "puesta en texto". Advertimos que las textualizaciones de los alumnos no presentaron diferencias significativas en su organización y extensión, fueron lineales, conectaron las oraciones con enlaces similares, con predominio de orientación vertical, tuvieron una función referencial, informativa remitida al contexto y denotaron un propósito de recuperación posterior.

Palabras Clave

metacognición sistemas de actividad

Abstract

DISCOURSES AND TEXTUALIZATIONS IN UNIVERSITY ROOMS

We analyse different ways used by psychology university students to register worked and developed subjects during a class. These ways are related to interchanges and textualizations constructed by students. We also examine different kinds of discourses and their function inside the classroom. The observed textualizations are student productions and have the particularity that the writing student does not write for another reader, but for himself, intending to recover information in a later time. We also made a characterisation of the writing processes and the particularities that we found in textualizations, as much in format, extension, organisation, coherence, cohesion, use of spaces and function. We observed the way in which students interpreted, selected, privileged and organised the information, even the connections they established between themes and the connectors used in "the put down to text". We could conclude that student textualizations did not show significant differences in their organisation and extension, that all were linear, connecting sentences with similar connectors, and there was a predominance of vertical direction, and almost all of them had an informative referential function, referred to the context and denoted the intention of a later recovery.

Key words

metacognition activity systems textualization

La investigación a la que estamos abocados, tiene como objetivo identificar y categorizar habilidades metacognitivas presentes en el sistema de actividad áulico-universitario de las disciplinas Psicología y Física, en los primeros años de las respectivas carreras. El marco teórico para abordarlo lo hemos encuadrado en la Psicología Histórico Cultural, en los conceptos: *cognición distribuida* (Cole 1998) y *metacognición distribuida*[i] los que articulamos con un referente teórico y metodológico como es la teoría de la Actividad. La metodología utilizada es de carácter cualitativa-exploratoria. La muestra intencional. El tipo de diseño transversal. La unidad de análisis es el sistema de actividad áulico. La recolección de la información se realizó filmada y grabada en base de información observacional poco estructurada recogida con pautas flexibles en contexto natural y se transcribió a protocolo de registro para su análisis y categorización.

En este trabajo nos focalizamos en el análisis de las relaciones entre intercambios discursivos y textualizaciones, que construyeron estudiantes a modo de registro de los temas trabajados y desarrollados durante un práctico. La cantidad de alumnos que ese día asistieron fue veintiocho y un A.T.P.[ii] coordinó la actividad. Las producciones escritas de los alumnos fueron solicitadas al término de la clase y fotocopiadas para su análisis. La clase fue filmada, grabada, observada por dos miembros del equipo de investigación. Se suministró un cuestionario a los alumnos y al finalizar la clase se realizó un grupo focal, con alumnos que accedieron participar, que fue filmado y grabado.

La organización de la clase y la definición de tareas fue "tradicional", la profesora estuvo sentada al frente de los alumnos y ellos permanecieron sentados en fila, receptivos, algunos participando y la mayoría "escuchando" a la docente. Se establecieron intercambios discursivos con predominio de uso de función apelativa[iii], la orientación del lenguaje estaba dirigida hacia los alumnos. Hubo introducciones generales y luego preguntas iniciadas por la docente, que intentaba la participación de los alumnos en un formato de clase que ubicamos como una Exposición dialogada, conformándose una circulación del discurso de manera radial, centralizada en la docente.

El uso de la lengua, según (Bajtin, M. 1955) se realiza en situaciones comunicativas y se lleva a cabo en forma de enunciados orales y escritos, concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Los enunciados orales y escritos son denominados géneros discursivos. En el presente caso el tipo de enunciados que analizaremos corresponde a géneros discursivos secundarios, que son los que surgen en situaciones comunicativas complejas[iv]

Sobre los intercambios discursivos de la clase, dice Cazden, C.[v]: "una persona... mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso oficial de la clase; un control que no es absoluto negativo... sino positivo tendiente a alcanzar las metas...". Si bien hubo preguntas de los alumnos al inicio de la clase que manifestaban preocupación sobre un trabajo requisito para la acreditación, en el resto de la clase prevaleció una secuencia IRE[vi], el *Inicio* del intercambio partió de la A.T.P. hacia los alumnos. Observamos *Respuestas* hacia la docente de alumnos que participaban, luego la secuencia regresa hacia algún alumno o hacia el grupo, en forma de aclaraciones, explicaciones, preguntas, *Evaluación* de parte del A.T.P. El discurso de clase sitúa a los sujetos en reglas de juego específicas que actúan

por si mismas como instrumentos mediadores a ser apropiados en un sistema de actividad. Las preguntas que formulan los docentes son herramientas que utilizan para evaluar lo que el alumno entiende y, o, para dirigir la atención mental de los alumnos hacia determinadas características del tema. En las prácticas pedagógicas se convalidan las *Respuestas* de los alumnos en una trama comunicativa intentando "comprensiones compartidas" (Edward y Mercer, 1988) A las preguntas que formulan los docentes, se les han atribuido efectos cognitivos, funcionan según Baquero, R.: [vii] "como operadoras de un trabajo cognitivo sobre las propias elaboraciones, ya que orientan la atención de los alumnos sobre las propias actividades, individuales o conjuntas, desplegadas durante la clase"

Analizamos fotocopias [viii] de las anotaciones, apuntes de la información que circuló, realizada por los alumnos durante el práctico. Esta actividad de escritura se denomina "puesta en texto" o "textualización". Los textos en tanto unidades comunicativas se constituyen en torno a alguna función predominante, en este caso las textualizaciones tuvieron función referencial o informativa remitida a un contexto, se registró información sobre los temas de la clase, no hubo copia; la A.T.P. no utilizó el pizarrón, ni otro medio gráfico. La textualización implica convertir la información de que se dispone en texto legible y dentro del mismo, en enunciados gramaticalmente aceptables. El escritor debe tener en cuenta el tipo de texto, distribuir la información en párrafos, conectores con mecanismos cohesivos y los condicionamientos de la gramática oracional. En este sentido lo que hemos recopilado corresponde a las maneras en que algunos alumnos interpretaron, seleccionaron, organizaron, y, o, privilegiaron contenidos del discurso en el aula. Es importante destacar que no todos los alumnos registraron los contenidos. Algunos de ellos trabajaron directamente en sus textos y, o, fotocopias, remarcándolos, resaltándolos, o haciéndoles anotaciones, algunos otros intentaban encontrar lo que se trabajaba en la clase a través de la lectura en su propio texto. Los que registraron siempre lo hicieron en cuadernos u anotadores de tipo universitario.

La textualización es un proceso complejo que exige una serie de acciones y habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante. En general se coincide que en procesos de escritura se discriminan diferentes momentos: búsqueda y selección de la información, jerarquización de la misma, planificación de cómo se la incluye en el texto, la puesta en texto y la revisión. El escritor tiene que formular un plan de texto (mental o escrito), aunque no lo tenga armado en forma de plan en general tiene que tener claro dónde quiere llegar (objetivo o meta) y cómo va a llegar.

La escritura como palabra consignada en el espacio, no solo oída en el universo del sonido, amplifica la potencia del lenguaje y proporciona una nueva estructura al pensamiento. En la escritura, está implícita una dimensión temporal (produce pruebas que no dependen de la memoria) y una dimensión espacial (disponibilidad de uso de una superficie) La lengua escrita y los conceptos científicos constituyen ejemplos de lo que Vigotsky denominó Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Dicho autor consideró el Lenguaje Escrito y el desarrollo de Conceptos Científicos como: a) Una competencia psicológica que implica habilidades cognitivas; b) Como dominio de una práctica cultural en la que se utilizan determinados instrumentos de mediación disponibles; c) Actividades y reglas en el uso los instrumentos de mediación, esto se relaciona con la descontextualización; d) Participación en procesos de socialización específicos, dispositivos instruccionales que requieren mayor abstracción por parte de los sujetos. Esta abstracción en el caso de la escritura será doble ya que se debe realizar sobre los aspectos sonoros componentes fonológicos y prosódicos y también del interlocutor. Por otra parte la actividad de escritura depende del contexto de realización de una tarea. (Halles, J. y Floer, L. 1980) proponen

un modelo para la producción escrita en el que incluyen: el entorno de la tarea (tema, audiencia motivación, texto producido) los conocimientos almacenados de quien escribe y además la planificación, puesta en texto y revisión.

En el caso que analizamos encontramos una particularidad, estos apuntes no se dirigen a otro interlocutor, sino que son textos para el propio sujeto que escribe. Esta producción tiene una planificación estratégica, ya que el alumno debe diferenciar, seleccionar y organizar lo que interpreta como importante para la materia, hacerlo lo suficientemente comprensible, con posibilidades de ser recuperado como información de lo que percibe significativo sobre temas, conceptos, incluso como guía que organice la lectura para estudio o repaso de contenidos. Estas puestas en texto no remiten a una decodificación posterior pasiva, sino a una actividad posterior de lectura que colabore en la interpretación y recuperación de la información, existe un propósito para disponer de significados en el desarrollo de la representación y organización de la información en el texto.

En cuanto a las textualizaciones, no encontramos diferencias significativas en las que comparamos, en general respondieron a la función apelativa del discurso docente. No observamos diferencias en la extensión, que en general fue de dos páginas, un solo caso de textualización abreviada, desordenada e incompleta, como si el alumno hubiera tomado notas sin un plan. Exceptuando dicho caso, en todas las restantes encontramos coherencia, cohesión, conceptualización y organización del texto, con combinación de la estructura jerárquica y los enlaces.

Los alumnos privilegiaron textualizaciones en formatos lineales similares, combinando oraciones cortas, concretas, enlazadas mediante flechas con predominio de orientación vertical, conectadas a conceptos, autores y, o, teorías. Un alumno realizó una textualización organizada en formato de red con conectores entre conceptos, enmarcados y flechas organizadas en diferentes direcciones: horizontales, verticales y oblicuas. Los enlaces en la escritura en general permiten conectar, establecer las asociaciones, en este caso hacen posible organizar la información y construir asociaciones laterales o lineales de lo que consideran importante de la información que circuló. Las flechas en todos los casos constituyeron los enlaces privilegiados por los alumnos. En todos los casos las conexiones fueron entre oraciones y conceptos, autores, teorías. De manera similar aparecieron en todos los textos "enmarcados", "encomillados" y, o, subrayados concordantes con la función apelativa del discurso de clase. En algunos casos las oraciones están acompañadas de notas aclaratorias o recordatorias, por ejemplo: la página donde se encuentra la información en el texto impreso, o aparecen viñetas, cartelitos que resaltan la importancia de la idea o concepto desarrollado. En algunos textos aparecen signos de interrogación al lado de autores y, o, conceptos, seguramente relacionados con cuestiones que no han quedado claras y deben ser revisadas posteriormente.

CONCLUSIONES:

No encontramos diferencias significativas en las textualizaciones, tanto en los formatos, extensión, organización, coherencia, cohesión, uso de espacios y función. La forma en que los alumnos interpretaron, seleccionaron, privilegiaron y organizaron la información, cómo realizaron los enlaces y establecieron conectores fueron similares, con predominio de orientación vertical. Las textualizaciones tuvieron una función referencial, informativa remitida al contexto y denotaron un propósito de recuperación posterior.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtin, M.: "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México. 1982.
Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires. 1999

Bender, G.; Bur, R.; Colombo, M. E.; Curone, G.; Defago, A.; Mayol, J. Pabago, G.; Stasiejko, H.; Sulle, A.; (2004): "Análisis de sistemas de actividad en la enseñanza universitaria". En Publicación en CD del Precongreso Marplatense de Psicología "Psicología, Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 24 y 25 de septiembre de 2004.

Bozhóvich, L.: Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis" en Davidov, V. (comp.): *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, Edit. El progreso, Moscú, 1987.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, Barcelona, 1999.

Cole, M y Engestrom, Y.: "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida" en Salomón, G. (1993): *Cogniciones Distribuidas*, Amorrortu Edit., Buenos Aires, 2001.

Cole, M.: *Psicología cultural* Madrid, Ed. Morata. 1999.

Sulle, A: "La naturaleza psicológica del lenguaje escrito. En Revista EL OTRO. Pág 6 a 8. Junio 2001.

Vigotsky, L.: "Pensamiento y lenguaje" en *Obras Escogidas*. Aprendizaje. Visor. Madrid. 1991.

[i] La identificación y comprensión de la "metacognición" en el marco de las prácticas educativas. Trabajo presentado en II Congreso Internacional de Educación. La Formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe, Argentina. 2004.

[ii] ATP abreviatura de Ayudante de Trabajos Prácticos

[iii] La función apelativa implica que cuando alguien habla lo hace para otro, en quien intenta influir de diferentes manera (informar, convencer)

[iv] Un género primario es un dialogo o una carta constituidos en la vida cotidiana y puede ser absorbido por un genero secundario pero perderá su contacto inmediato con la realidad, pasara a participar de la realidad a través de otro formato, como acontecimiento no como parte de la vida cotidiana.

[v] Cazden, C. :El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Paidos. 1991. pag. 21.

[vi] La secuencia IRE (Inicio Respuesta Evaluación) es una categoría de análisis del discurso en el aula. Los intercambios discursivos en clase son susceptibles de ser analizados como funcionamiento intersicológico intersubjetivo.

[vii] Baquero, R. :Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. Buenos Aires. 1999 pag. 120

[viii] Fueron analizadas seis producciones de alumnos tomadas al azar dentro del grupo.