

# Las tutorías de pares como un espacio de diagnóstico y resolución de problemáticas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos.

Bosch Alessio, Constanza Daniela.

Cita:

Bosch Alessio, Constanza Daniela (2015). *Las tutorías de pares como un espacio de diagnóstico y resolución de problemáticas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos*. En *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

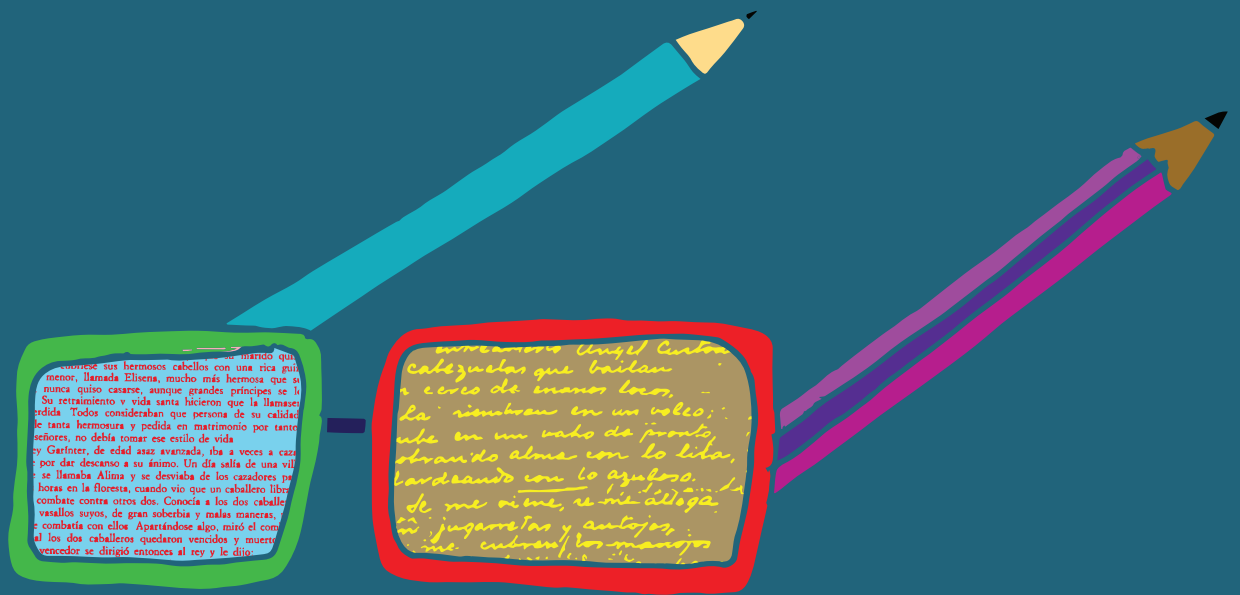
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/constanza.bosch/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pUrc/mqh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



...su marido que  
siempre sus hermosos cabellos con una rica guir  
menor, llamada Eliana, mucho más hermosa que su  
nunca quiso casarse, aunque grandes príncipes se li  
Su retiro y vida santa hicieron que la llamasen  
santa. Todos consideraban que persona de su calidad  
de tanta hermosura y pedida en matrimonio por tante  
señores, no debía tomar ese estilo de vida  
y Garfiter, de edad asaz avanzada, iba a veces a caza  
por dar descanso a su ánimo. Un día salió de una villa  
se llamaba Alina y se desviaba de los cazadores por  
horas en la floresta, cuando vio que un caballero libró  
combate contra otros dos. Conoció a los dos caballe  
vasallos suyos, de gran soberbia y malas maneras,  
y combatió con ellos. Apartándose algo, miró el comb  
el los dos caballeros quedaron vencidos y muertos.  
vencedor se dirigió entonces al rey y le dijo:

...  
cabezas que bailan  
a ceros de manos locas,  
la riembren en un valle;  
ubs en un vaho de pronto,  
obrando alora con lo liba,  
lardeando con lo agufoso...  
de me a me, se me allega  
in jugarretas y autojos,  
me cubren los manojos

## Leer y escribir en la UNC

Reflexiones, experiencias y voces

Giménez, Gustavo

Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces / Gustavo Giménez ; Daniel Luque ; Mauro Orellana ; compilado por Mauro Orellana ; Daniel Luque ; Gustavo Giménez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

E-Book.

ISBN 978-950-33-1148-6

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza Universitaria. I. Luque, Daniel II. Orellana, Mauro III. Orellana, Mauro, comp. IV. Luque, Daniel, comp. V. Giménez, Gustavo, comp. VI. Título  
CDD 378.001

Fecha de catalogación: 15/10/2014

## **Autoridades UNC**

### **Rector**

Dr. Francisco Tamarit

### **Vicerrectora**

Dra. Silvia Barei

### **Secretaría de Asuntos Académicos**

Lic. Ana María Alderete

### **Prosecretaría de Comunicación Institucional**

Lic. María Cargnelutti

---

### **Ansenuza**

Área de Tecnología Educativa  
de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)  
Dirección General de Educación Superior  
(Ministerio de Educación de Córdoba)

---

### **Diseño**

Área de Diseño  
Prosecretaría de Comunicación Institucional (UNC)

---



Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces.  
Está distribuido bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 2.5 Argentina.



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



Secretaría  
de Asuntos  
Académicos



# Leer y escribir en la UNC

## Reflexiones, experiencias y voces

## ÍNDICE

Prólogo	09
Propuestas y alternativas para integrar la escritura (y la lectura) en asignaturas de los primeros años de la universidad, Patricia Iglesia	15
La lectura de textos académicos como problema, Gustavo Giménez	31
Taller con los ingresantes a la UNC: herramientas para un nuevo tipo de lectura, Daniel Luque y Mauro Orellana	45
Leer e interpretar textos al inicio de los estudios universitarios: una reflexión para física, Laura Buteler	49
Puntos de partida para (re)pensar la lectura y la escritura en clases de ciencias naturales: talleres de formación para docentes y estudiantes, Marina Masullo y Leticia García	55
Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social, Fabiana Castagno, Ximena Ávila, Ileana Ibáñez, Daniel Luque, Mauro Orellana, Germán Pinque, Claudia Rodríguez y Tatiana Rodríguez Castagno.	63
Un tiempo necesario y adecuado para la lectura y la escritura en el ingreso universitario, Prado, Mariela; Carignano, Marcela; Romero, Flavia; Álvarez, Sofía; Muchiut, Laura	69
Una propuesta de escritura académica para ingresantes a la carrera de Comunicación Social: el informe de lectura, Ximena Ávila, Fabiana Castagno, Jorge Gaiteri, Mauricio Grasso, Ileana Ibáñez, Daniel Luque, Mauro Orellana, Germán Pinque, Claudia Rodríguez, Tatiana Rodríguez Castagno	75
Hacia una Pedagogía del Encuentro, Germán Casetta	79
Experiencias del Curso Introductorio: Escuela de Trabajo Social UNC, Baudino, Silvina; Crosseto Rossana; Miranda Alicia	83
Curso de Ingreso Artes Visuales 2013. Facultad de Artes. UNC, Carolina Semmartin y Carolina Romano	89
Sobre vivencias de docentes y estudiantes en el ingreso a la carrera de Psicología, Berteza, Francisco; Luna, Marcos	93
Facultad de Lenguas. UNC, Elena Silvia Pérez Moreno e Irma del Valle Varela	99
La imaginación sociológica: una reflexión docente, Claudia Roxana Dorado	103
Una experiencia de abordaje crítico a los textos literarios y su significación cultural. El trabajo en el seminario: lectura crítica de textos clásicos y su proyección a la actualidad, Ariel Gómez Ponce y Stella Maris Angulo	107

Revisión y retroalimentación en el proceso de escritura en lengua extranjera: experiencia con alumnos universitarios de grado, María Elisa Romano	111
Ensayos de instancias evaluativas escritas en el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología 2013, Germán Figueroa y Lucía Caisso	113
Acerca del simulacro de instancias evaluativas escritas en el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología 2013, Lucía Caisso y Germán Figueroa	115
Leer y escribir en la universidad: actividad de extensión. El Curso de Nivelación en la carrera de Bibliotecología en 2013, Isabel C. Mendoza y Natalia González	117
Nuevas estrategias frente a una situación inédita. El ingreso a la carrera de letras, Andrea Bocco	119
Las prácticas docentes en el Curso de Nivelación en Relación a la Lectura y escritura en la Licenciatura en Geografía. UNC, Noemí Fratini y Silvia Nieto	121
Una experiencia de lectura y escritura en contextos académicos. Facultad de Lenguas. UNC, Silvina Voltarel, Liliana Durán, Gabriela Palacios, Silvia Susana Prolo	123
Estrategias pedagógicas: teatralización del pensamiento concebido por determinados autores. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC, Lucrecia Aboslaiman	127
Una experiencia de lectura en el ingreso a las Carreras de Música. Facultad de Artes. UNC, Clarisa Pedrotti	129
La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema, Gustavo Giménez	131
La cocina del sentido, por Roland Barthes	141
Las tutorías de pares como un espacio de diagnóstico y resolución de problemáticas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos Bosch Alessio, Constanza Daniela	143



## PRÓLOGO

El presente texto, *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, Experiencias y Voces*, es, en el más pleno sentido de la expresión, la *documentación de una experiencia* que se desarrolló entre los años 2011 y 2013, que fue compartida con muchos profesores de distintos espacios, carreras y cátedras de la UNC y que nació por iniciativa del Programa de Ingreso y Permanencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.

Una experiencia colectiva, sin dudas, surgida de una idea compartida por todos: quien coordinaba entonces el Programa de Ingreso y Permanencia, la Lic. María Elena Duarte, y quienes nos fuimos sumando poco a poco a trabajar<sup>1</sup> con los colegas de las distintas unidades académicas de la UNC; la idea de que la enseñanza universitaria no podía seguir ajena a la responsabilidad de hacer los mejores esfuerzos y desarrollar las mejores acciones para que sus estudiantes se constituyan en lectores o productores de esos mismos textos que la vida académica les ofrece día a día para su formación profesional. Como consigna fundacional para tal proyecto acordamos en que ya no se podía seguir manteniendo la presunción de que todos los estudiantes saben hacer aquello que necesitamos que hagan cuando ingresan a las aulas universitarias (escuchar clases expositivas, tomar apuntes, leer textos extensos y complejos, producir una variedad de géneros académicos como parciales, monografías, informes, etc.), sino que esto también constituye una obligación de cada una de las instancias académicas que procuran la inclusión genuina y productiva de sus estudiantes en la vida universitaria.

Todo ello, sumado a la constatación de que un breve curso introductorio -demandado muchas veces por objetivos disímiles (introducir a una carrera, presentar el abc de sus contenidos, dar conocimiento sobre las particularidades de la vida universitaria, etc.)- tampoco podría hacer mucho al respecto, nos llevó a la necesidad de generar un espacio de trabajo compartido para reflexionar y trabajar con los profesores de las distintas carreras universitarias de manera mancomunada sobre lo que implica leer y escribir en cada uno de los campos en que se articula la producción del conocimiento científico: tanto para intentar comprender qué saben o no saben hacer nuestros estudiantes cuando ingresan a la universidad, como cuáles serían buenas acciones de parte de los profesores para revertir alguna dificultad o extrañamiento que se advierte al respecto.

La idea de que era una necesidad y una obligación que ya no podía eludirse fue concomitante con otra: la responsabilidad no es propia de ciertos agentes externos especialistas en lectura y escritura sino de los mismos profesores especializados en cada uno de los distintos campos del conocimiento; son estos quienes mejor pueden acompañar procesos de formación efectivos de sus estudiantes para constituirse en buenos lectores y productores de los textos que esa comunidad académica produce y difunde. Y para ello era necesario acompañar algún tipo de proceso reflexivo sobre algo que quizás nunca antes había constituido una preocupación para muchos profesores: cómo son esos textos que se leen o producen en los espacios universitarios y que habitualmente se ofrecen a los estudiantes para que los interpreten y escriban; y también qué saben ellos sobre los modos de leer y escribir esos textos, y qué deberían saber para poder hacerlo mejor de lo que lo hacen.

<sup>1</sup> Integramos ese equipo los profesores: Gustavo Giménez (FFyH) en la coordinación; Daniel Luque y Mauro Orellana (Escuela de Ciencias de la Información); Laura Buteler y Enrique Coleoni (FaMAF); Leticia García y Marina Masullo (FCEF) y, en algún tramo del proceso, las profesoras Silvia Scaraffia (F. Artes), Maricel Occelli y Priscila Biber (FCEF).



Esas ideas constituyeron el motor inicial que generó una serie de acciones ensambladas entre la Secretaría Académica de la UNC y su Programa de Ingreso y Permanencia, los profesores que teníamos a la lectura y escritura de nuestros estudiantes en el universo de preocupaciones académicas cotidianas y que asumimos la convocatoria y coordinación de esas acciones, y todos los profesores de las distintas carreras y unidades académicas de la UNC que concurrieron y compartieron sus preocupaciones e iniciativas con el colectivo docente.

Este texto hace posible una de las funciones que conlleva la escritura: la de documentar una experiencia y constituir la memoria de un proceso para que se pueda volver sobre el y reeditarlo, vivificarlo y continuarlo. No es otro el sentido que el de dejar un registro de una buena experiencia de trabajo colectivo entre profesores de la UNC para que otros colegas retomen en algún momento la iniciativa, la mejoren y la intensifiquen. A continuación, entonces, dejamos expresadas las principales ideas y las actividades centrales que alimentaron este proceso, a la vez que esperamos se constituyan en un documento productivo para volver a pensar sobre la lectura y escritura de textos en las carreras universitarias, sobre la responsabilidad institucional y personal que tenemos los profesores sobre ello, y sobre las mejores maneras para que aquello se constituya en un saber significativo que incluya cada vez a más estudiantes en nuestras prácticas académicas.

### **Leer y escribir en la UNC. Ideas claves que acompañaron el desarrollo de todas las actividades realizadas por el equipo**

A continuación, una breve síntesis de las principales ideas que movilizaron buena parte de las actividades que desarrolló el equipo. Sirva entonces esta breve presentación solo para dar cuenta del marco general de acuerdos iniciales que motivaron el desarrollo del proyecto *Leer y escribir en la UNC*. Muchas de esas cuestiones seguramente serán retomadas y profundizadas en varios de los artículos del presente texto.

-En los últimos tiempos hemos discutido mucho sobre la naturaleza de los procesos de lectura y/o interpretación de textos, y la necesidad de complejizar la mirada sobre ellos desde su especificidad social, cognitiva y subjetiva. Sin embargo, menos hemos discutido sobre cómo los profesores podemos organizar el trabajo de lectura e interpretación en las clases, o acerca de qué actividades y materiales pueden acompañar de manera más efectiva a los estudiantes en ese proceso.

-Escuchar las voces de los estudiantes, lo que nos dicen sobre cómo leen los textos que les ofrecemos, las incertidumbres que ello les genera, así como sus representaciones acerca de lo que implica leer y escribir en los estudios superiores, permite poner en cuestión definitivamente cierta idea instalada en el sentido común académico acerca de que hay competencias generales para la interpretación de todos los textos que los estudiantes ya deberían haber desarrollado; y que son esas mismas competencias las que desafían los estudios universitarios, solo que ante un “material de lectura” más complejo y que por lo tanto amerita un poco más de “dedicación” y “sacrificio”. Desde esa perspectiva, las dificultades de los alumnos se interpretan, entonces, como ciertas deficiencias en el empeño que los estudiantes ponen en sus tareas.

-Algunas de las dificultades más marcadas de muchos estudiantes se vinculan directamente con su situación de “extranjería” respecto de ciertas formas del discurso académico o científico, y el desconocimiento de ciertas reglas específicas a partir de las cuales aquel se concibe, se produce y/o se transmite. La mayoría de los estudiantes no ha estado en contacto con textos de ese tipo, ni ha realizado actividades con ellos antes de ingresar a los circuitos universitarios.

-Los profesores necesitamos imaginar y diseñar formas de mediación y acompañamiento entre esos discursos y los alumnos, achicando la brecha entre unos y otros. Nuestras clases, o buena parte de ellas, podrían constituirse en secuencias de ejercicios y actividades que intenten acercar a los alumnos a las particularidades del discurso que circula en los textos que les ofrecemos, a sus desafíos interpretativos y a nuevas maneras de lectura, muchas veces desconocidas para ellos.

-El problema de la lectura y la escritura en los estudios universitarios constituye una de las cuestiones centrales para pensar una *didáctica* de los niveles superiores de la enseñanza.

-La manera más productiva para revisar las propias prácticas, interrogarlas y pensar nuevas

maneras de construirlas es el *taller entre pares*, entre profesores que están en situación semejante o comparable. Una didáctica de la lectura y la escritura, amén de ciertos preceptos generales y compartidos, se construye caso a caso a partir de grupos particulares de profesores y estudiantes que comparten disciplinas, contextos y objetivos también particulares y específicos. La experiencia de otro no se constituye en un reflejo que se pueda copiar sin más, sino en un punto de articulación que se refracta en la propia manera de pensar y hacer, donde algo de esa experiencia dispara una reflexión significativa sobre la propia.

### **Leer y escribir en la UNC. Actividades realizadas por el equipo “Leer y escribir en la UNC” durante los años 2011, 2012 y 2013**

#### **• Primer taller para profesores universitarios: “Leer e interpretar textos al inicio de los estudios universitarios. Taller de reflexión y producción de actividades y materiales de lectura”**

El primer taller estuvo destinado a profesores de los cursos introductorios o nivelatorios y de asignaturas de los primeros años de las distintas carreras de la UNC. Se desarrolló durante los días 17 y 24 de noviembre y 1 de diciembre de 2011 en encuentros de tres horas. Se propuso básicamente como una instancia de trabajo compartido entre profesores universitarios para reflexionar y producir actividades de interpretación de los textos que usualmente circulan por las aulas universitarias en el inicio y los primeros años de las distintas disciplinas o carreras.

La iniciativa se basó en la idea de que algunas de las dificultades más marcadas de muchos estudiantes se vinculan directamente con su situación de “extranjería” respecto de ciertas formas del discurso académico o científico, su producción y su transmisión; y que los profesores pueden imaginar y diseñar formas de intermediar entre esos discursos y los alumnos, achicando la brecha entre unos y otros.

Sus objetivos centrales fueron, entonces, tanto desarrollar y construir estrategias para la lectura e interpretación de textos al inicio de los estudios universitarios, como analizar instrumentos, propuestas y/o materiales alternativos para la interpretación de textos de circulación académica.

#### **• Taller para ingresantes: “Herramientas básicas para el estudio en la universidad”**

Este taller estuvo destinado a estudiantes ingresantes de las distintas carreras de la UNC, y se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2012 en siete encuentros semanales de dos horas y media cada uno.

La actividad principal del taller consistió en el “acompañamiento” a los estudiantes en sus primeras experiencias de lectura e interpretación de textos de circulación corriente en el primer año de algunas carreras universitarias (manuales, guías, informes, problemas-ejercicios, ensayos, etc.), para reflexionar junto a ellos sobre cómo están organizados esos materiales discursivos, y el valor de algunas estrategias para interactuar con ellos. Además, se intentó generar la confianza necesaria para que los estudiantes pudieran expresar su experiencia inicial con el trabajo académico, el estudio, y la interpretación y producción de textos en las distintas carreras.

El trabajo compartido con los estudiantes y la escucha abierta hacia sus problemáticas nos permitió comprender muchas de las cuestiones que suelen experimentar los jóvenes que comienzan una carrera universitaria frente a las demandas académicas que se les plantean.

#### **• Segundo taller para profesores universitarios: “Leer e interpretar textos al inicio de los estudios universitarios. Taller de reflexión y producción de actividades y materiales de lectura”**

El segundo taller constituyó una nueva instancia para continuar debatiendo y trabajando junto a los profesores de los cursos introductorios o nivelatorios y de los primeros años de las distintas carreras de la UNC. Se desarrolló durante dos encuentros de cuatro horas cada uno, los días 18 y 19 de septiembre de 2012.

Este nuevo taller con colegas docentes se propuso retomar la discusión sobre una problemática que cada vez toma más relieve en la enseñanza universitaria: las posibilidades de los estudiantes de interpretar y comprender los textos escritos que se ofrecen desde las distintas cátedras y los dispositivos didácticos que pueden diseñar los profesores para mediar entre los alumnos y los textos.

Uno de sus objetivos consistió en compartir algunas de las voces de los estudiantes que parti-

ciparon de la experiencia “Herramientas básicas para el estudio en la universidad” y analizar cómo interpretan y “viven” muchas de las actividades que se les proponen con los textos de circulación académica. La iniciativa también se propuso, como en su primera edición, imaginar y diseñar formas de mediación y acompañamiento entre los estudiantes y los textos escritos universitarios. Nuevamente, se propuso el análisis de instrumentos, propuestas y/o materiales que favorecieran la interpretación de parte de los estudiantes de textos de circulación académica.

- **Proyecto de asesoramiento y trabajo particularizado “Leer y escribir en la UNC”**

A partir de las iniciativas expuestas anteriormente, se consolidó el equipo de especialistas de distintas carreras bajo el proyecto *Leer y escribir en la UNC*. Y se gestó un nuevo propósito: convocar a los profesores, equipos de cátedra, escuelas, departamentos o carreras de la UNC que requirieran asesoramiento específico o instancias de intercambio particulares para la elaboración de materiales, estrategias y/o actividades para la lectura e interpretación de textos, tanto de cursos de nivelación e ingreso como de cursos iniciales; también, para trabajar con ellos en torno a sus inquietudes, dudas, problemáticas y experiencias. Esta actividad, que comenzó en el mes de octubre de 2012 y continuó durante buena parte del 2013, fue una derivación directa de los dos talleres “Leer e interpretar textos al inicio de los estudios universitarios” y se propuso como una instancia de trabajo particularizado con profesores y/o equipos de docentes en torno a las problemáticas de la lectura. En vinculación con esta propuesta, se desarrollaron las siguientes actividades:

- Encuentros personales con profesores de distintas carreras para la presentación de propuestas y la planificación de actividades conjuntas (en particular con las Facultades de Lenguas, Psicología, y Odontología y las carreras de Trabajo Social, Archivología, Diseño y Antropología).

- Taller “¿Estudiar de apuntes o del libro? Dos caminos que se encuentran”, desarrollado con el equipo de tutores de la Facultad de Odontología el 11 de diciembre de 2012.

- Encuentro con el equipo de Ingreso de la Facultad de Psicología para discutir problemáticas referidas a la lectura en la propuesta del curso de Ingreso, el día 17 de diciembre de 2012.

- Taller con ingresantes becarios a distintas carreras universitarias para presentar las problemáticas de la lectura de textos académicos en el marco de las actividades de inclusión realizadas por la UNC, realizado el 17 de diciembre de 2012.

- Encuentro con el equipo de Ingreso de la carrera de Artes Visuales de la Facultad de Artes para discutir cuestiones vinculadas a su propuesta de trabajo con textos para el curso de Ingreso, desarrollado el 21 de diciembre de 2012.

- Taller con profesores del curso de nivelación y asignaturas del primer año de la carrera de Antropología de la FFyH, realizado el 14 de marzo de 2013.

- Taller con profesores del curso de nivelación y asignaturas del primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación, realizado los días 2 y 4 de julio, 19 de septiembre y 10 de diciembre de 2013, por un total de 16 horas.

- **“Leer y escribir en la UNC - I Jornada de intercambio de propuestas y experiencias docentes” - 19 de Abril de 2013**

A partir de los talleres generales entre pares realizados en 2011 y 2012, más los talleres particulares desarrollados con grupos de profesores de distintas carreras, se consideró la necesidad de crear un nuevo espacio colectivo para compartir e intercambiar propuestas y/o experiencias con y entre docentes de las distintas carreras de la UNC en torno a la lectura, la escritura o el trabajo con textos escritos.

Así, el 19 de abril de 2013 se congregaron en la *I Jornada de intercambio de propuestas y experiencias docentes* profesores de las distintas carreras y/o unidades académicas de la UNC, en particular equipos docentes (profesores y ayudantes alumnos) de los primeros años y cursos de nivelación, interesados en exponer experiencias de trabajo en torno a la lectura y/o escritura con estudiantes universitarios. Se difundieron entonces más de 30 experiencias de lectura y escritura que los docentes de la UNC relataron e intercambiaron entre colegas, y se compartieron las reflexiones de las profesoras especialistas Patricia Iglesia (UBA) y Gisela Vélez (UNRC), quienes fueron invitadas especialmente para una actividad plenaria.

Esa *I Jornada de intercambio de propuestas y experiencias* constituyó una de las pocas oportu-

nidades en que los docentes universitarios somos convocados no ya para compartir nuestras investigaciones o los contenidos de nuestras disciplinas, sino nuestras experiencias de trabajo con los estudiantes; experiencias estas que la mayoría de las veces parecen quedar invisibilizadas. Los profesores universitarios construimos actividades muchas veces interesantes, las conservamos y mejoramos para nuevos grupos de estudiantes, pero pocos colegas pueden tomarlas como referencias u orientar sus propias prácticas con ellas.

Compartir lo que hacemos en las clases con otros profesores que trabajan en situaciones parecidas o comparables a las nuestras suele ser un ejercicio productivo al que no estamos muy acostumbrados. Por lo general, nuestro trabajo se resuelve en soledad o hacia el interior de nuestras cátedras, pero pocas veces se discute o reflexiona con otros acerca de eso: cómo pensamos las clases, qué actividades les proponemos a los estudiantes, cómo hacemos circular los textos, qué les solicitamos a los estudiantes que hagan con ellos, qué hacemos nosotros para intervenir en sus procesos de lectura, etc.

### **Una actividad pendiente: documentar las experiencias compartidas durante la I Jornada Leer y escribir en la UNC**

Y he aquí entonces el sentido de este texto. Creímos que la manera más significativa de integrar la actividad que congregó a los profesores de la UNC a trabajar en torno a la lectura y escritura académicas, a revisar sus propias experiencias de enseñanza y a compartirlas con otros, dando continuidad a la misma actividad iniciada en los talleres de 2011 y 2012, y retomada luego con la I Jornada del 2013, es la *documentación de esa experiencia*; allí nos encontramos hoy: tratando de difundir aquellas reflexiones que especialistas y profesores compartimos en el colectivo docente.

El objetivo de esta publicación no es otro, entonces, que “dejar por escrito” una experiencia académica colectiva y plural, reuniendo en un solo texto y sin jerarquizaciones escritos de diversa procedencia: reflexiones de especialistas que tienen a la lectura y la escritura académicas por objeto de investigación y trabajo; experiencias de trabajo en torno a la lectura y la escritura de textos académicos, debidamente sistematizadas y reflexionadas, y experiencias aisladas en la voz incipiente de colegas que intentan generar acciones alternativas en sus clases para orientar a sus estudiantes.

Pensamos que esta presentación escrita ayudará no solo a generar más conocimiento, más reflexión y nuevas maneras de objetivación sobre aquello que consideramos una problemática común, sino también un estímulo pedagógico para buscar nuevos matices a la misma experiencia cotidiana, para seguir trabajando con otros, dialogando con los pares, compartiendo lo que parece ser propio para integrarlo a un fondo común de conocimientos y experiencias.

El sentido no es otro que seguir pensando que ningún alumno está inhabilitado de antemano para hacer aquello que le pedimos con los textos escritos solo es necesario pensar día a día qué es lo mejor que podemos hacer para compartir con los estudiantes eso que ya sabemos hacer por la simple razón de que estamos haciéndolo desde hace mucho más tiempo que ellos.

Gustavo Giménez  
Daniel Luque  
Mauro Orellana

(compiladores)



## Propuestas y alternativas para integrar la escritura (y la lectura) en asignaturas de los primeros años de la universidad

Patricia Iglesia  
Ciclo Básico Común-UBA  
psmiglesia@gmail.com

### Introducción

Leer y escribir en la universidad son prácticas que permiten acceder a múltiples saberes, reflexionar sobre ellos, contrastarlos y relacionarlos. La lectura de bibliografía en cada materia siempre ha sido algo previsto en los programas curriculares, asociada a la explicación de un tema. Se suele coincidir en las cátedras que la lectura de distintos textos favorece atender múltiples voces y contrastar diferentes formas de referirse a un hecho, sea este social, biológico, geológico, etc. De esa manera, los estudiantes no dependen del decir docente como único discurso habilitado en el aula, y pueden poner en diálogo ese discurso con aquellos otros presentes en los textos, complejizarlo y construir una voz propia al hablar de determinados sucesos. Leer bibliografía, interpretar diferentes clases de consignas de trabajo, leer imágenes, fotografías, mapas, dibujos, esquemas, gráficos, y a la vez poner en relación esas diferentes lecturas para amalgamarlas con el discurso que circula en las clases, es un aspecto fundamental que favorece ganar en autonomía como estudiante universitario.

A su vez, la escritura en las materias universitarias suele quedar relegada a la función de comunicar, y solo al momento de la evaluación se instala el escribir en el aula universitaria. Ahora bien, ¿qué puede aportar la escritura a las múltiples lecturas que mencionamos? Las tareas que demandan leer para escribir pueden actuar promoviendo ese recorrido por múltiples voces y maneras de decir que plantea la bibliografía, por ello escribir puede otorgar sentido a esa articulación entre lecturas diversas. Es más probable que los estudiantes recuerden como parte de su propio conocimiento lo que ellos han reorganizado para decir cuando escriben, que aquello que los profesores y los libros les han contado (Gottschalk y Hjortshoj, 2004). Sin embargo, será el tipo de tarea de escritura propuesta y el rol que asumamos los docentes lo que puede potenciar ese trabajo con los textos y el conocimiento a través de la escritura.

Tanto la lectura como la escritura son prácticas que no se aprenden de manera declarativa, sino que resulta necesario ejercerlas para poder aprender y hacer propios los quehaceres de lector y escritor (Lerner, 2001). Son prácticas situadas, por ello aprendidas en el contexto de la asignatura y no transferibles directamente desde otro ámbito. A la vez, son objeto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, recontextualizadas en diversos escenarios que demandan nuevos quehaceres lectores y escritores.

Para argumentar en este sentido, “a favor del escribir para aprender” retomo las propuestas y alternativas que presenté en la *I Jornada de intercambio de propuestas y experiencias docentes: Leer y escribir en la Universidad Nacional de Córdoba*, que se realizó el 19 abril de 2013 en la sede de la Universidad. En esa ocasión inicié la presentación con una serie de interrogantes, (¿por qué escribir para aprender?, ¿qué aporta la escritura a la enseñanza de los contenidos disciplinares?, ¿podemos los profesores de las disciplinas ocuparnos de enseñar las formas particulares de leer y escribir que demandan nuestras asignaturas?) planteados como dispa-

radores para reflexionar acerca de la relación entre escritura y aprendizaje. Como una manera de articular teoría y práctica, también compartí en ese momento situaciones de enseñanza de una de las cátedras de Biología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, que incluyen escribir para aprender contenidos disciplinares.

La intención en este trabajo, es volver sobre esos dos ejes planteados en esa presentación: teoría y práctica. En primer lugar para profundizar los argumentos teóricos que dan cuenta del rol que puede tener la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares en las asignaturas de nivel superior, aspectos a los que me refiero en los dos primeros apartados. Mi propósito también es ilustrar lo planteado a través de un caso, una práctica. Por ello describo, en esta ocasión con más detalle, el trabajo que realizamos desde hace diez años en la cátedra del primer año de la universidad, proponiendo a los estudiantes escribir para aprender, en este caso biología celular.

### ¿Por qué escribir para aprender?

En la universidad la lectura y la escritura pueden ser prácticas inmejorables para aprender una materia, abordar y comprender un contenido disciplinar. Pero también pueden constituirse en obstáculos insalvables para los estudiantes ingresantes a la hora de leer bibliografía o producir escritos que tengan en cuenta las convenciones del campo disciplinar.

Diversos trabajos de investigación realizados desde las perspectivas *escribir para aprender*, *escribir a través de currículum*, y *escribir en las disciplinas*, dan cuenta de cómo el trabajo sistemático con el escribir en las asignaturas puede promover aprendizaje (Bazerman, 2005). Un aspecto esencial de estas perspectivas es que proponen que el escribir sea una tarea promovida por los docentes de todas las asignaturas, destacando su potencial epistémico. Ahora bien, no sería simplemente la acción de escribir la que promueve aprender sino que el tipo de tarea de escritura propuesta a los estudiantes y las condiciones en las que se desarrollan esas tareas son claves para aprender a través del escribir, tal como reseñan los resultados de investigaciones desarrolladas en diferentes situaciones y contextos.

La escritura puede adquirir función epistémica dado que además de permitir recordar lo que habíamos pensado y dicho, nos invita a ver aquello pensado y dicho de otra manera (Olson, 1998). Las tareas de escritura con mayor potencialidad son aquellas que implican desafíos y promueven combinar información e ideas en formas nuevas (Bazerman, 2005), siempre que estén situadas en un dominio de conocimiento e integradas en secuencias de enseñanza que les otorguen sentido (Tynjala, Mason y Lonka, 2001). A su vez, Bazerman (2009) retoma el análisis de diversos estudios desde el enfoque escribir para aprender (WTL), y afirma que tareas de escritura breves realizadas con frecuencia (semanalmente), a lo largo de períodos de tiempo extensos (por ejemplo, un cuatrimestre) demostraron promover mejores efectos que aquellas tareas que demandan escrituras extensas realizadas de manera poco frecuente.

Las situaciones didácticas en las que se les propone a los estudiantes leer para escribir promueven mejor desempeño en tareas de aprendizaje, que aquellas en las que solo se propone leer (Langer y Applebee 1987). A su vez, Peter Elbow (2004) sostiene que comenzar un tema escribiendo, en vez de empezar con una lectura pone en práctica la forma en que la reflexión y el aprendizaje funcionan mejor: como un proceso de planteo y ajustes sucesivos de hipótesis personales donde el rol del estudiante es activo en vez del tradicional rol pasivo. Si los alumnos primero escriben e intentan trabajar a partir de una hipótesis propia, es probable que haya mayor resistencia a aceptar lo que dice el texto; pero afirma Elbow (2004) que estarán más comprometidos en el problema propuesto y habrán establecido una relación intelectual con las ideas que presenta la bibliografía al intentar contrastarlas y resignificarlas con las propias ideas. En este mismo sentido, Hand y Prain (2012), investigadores en didáctica de las ciencias, relevan trabajos de los últimos 30 años que dan cuenta de que escribir sirve para aprender contenidos disciplinares si: a) la situación de escritura requiere que los estudiantes se centren en comprender conceptos disciplinares y demanda que los alumnos justifiquen aquello que comprenden del tema en cuestión, b) el destinatario del escrito es significativo para los estudiantes, c) los alumnos tienen orientación durante la escritura y d) el trabajo con los textos involucra a los estudiantes en un ir y volver sobre los sucesivos borradores.

Por su parte, Anderberg *et al* (2008) argumentan acerca de la dinámica y ambigua relación entre las concepciones de los estudiantes, los significados que asignan a ciertos términos y las expresiones que los denotan. Estos autores sostienen que el uso del vocabulario específico

por parte de los alumnos no implica necesariamente que han comprendido el significado del concepto disciplinar, y que es frecuente que el uso de una expresión para dar cuenta de aquello que quieren decir sea arbitrario y realizada por asociación. Por ello, afirman que es necesario que los alumnos reflexionen explícitamente sobre la adecuación de los vínculos que establecen entre aquello que intentan expresar y las diversas maneras que utilizan para referirlo. Los estudiantes necesitan pensar acerca de cómo van modificando lo que intentan decir y cómo pueden reconocer el mismo significado a través de diferentes contextos y expresiones que dan cuenta de cierto hecho. Como conclusión de su investigación, Anderberg *et al* (2008) plantean que son los docentes, a través de un trabajo recursivo e intencional, quienes pueden promover que los estudiantes atraviesen diferentes grados de comprensión del lenguaje y la bibliografía. En un inicio los alumnos reconocen el significado de términos disciplinares aislados y establecen relaciones superficiales entre ese significado y la forma de expresarlo. Pero es a través del trabajo con el lenguaje específico, con intervenciones y tareas que permitan situar esos términos en contextos variados, que es posible abrirlos y desarrollar redes de conexiones más holísticas entre los conceptos, sus expresiones y los sucesos a los que refieren. Y es así que ciertas tareas de escritura pueden adquirir función epistémica si enriquecen esas conexiones. Desde esta función el escribir puede tener múltiples propósitos, al promover que los estudiantes reelaboren y organicen ideas acerca de conceptos y procesos claves en cada tema y vinculando diversos tópicos. En este sentido, la escritura puede funcionar como un espacio metacognitivo para reflexionar acerca del propio aprendizaje y permitir a los estudiantes caracterizar los vínculos conceptuales que es posible establecer entre diferentes modos de presentar el conocimiento (Hand y Prain, 2012).

Ahora bien, ¿de qué manera los docentes incluimos la escritura en nuestras clases? Es frecuente que la escritura sea considerada solo como una forma de comunicar aquello que se sabe. Desde esa concepción solo se escribe en situaciones de evaluación y resulta así una tarea periférica, no integrada a la enseñanza de las asignaturas. En ocasiones la escritura solo tiene reservado ese lugar de comunicación de aquello ya sabido y no adquiere función epistémica. En los casos en que los docentes se ocupan de la escritura (y de la lectura), la incorporación del escribir a la enseñanza puede ser llevado a cabo de diversas maneras que es posible categorizar en dos modalidades: intervenir *durante* la práctica de escritura o intervenir solo en los *extremos* de la situación que demanda leer y/o escribir (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). En este último caso, los profesores proponen a los estudiantes tareas que demandan escribir acerca de los temas de la asignatura, pero solo intervienen en los *extremos* de la situación didáctica, al inicio de la tarea o al final. Al comienzo, dando pautas acerca de cómo escribir, por ejemplo se exponen las características del género textual pedido y las condiciones generales que esa producción debe cumplir, pero no se organiza una secuencia de trabajo para realizar esa tarea. Al finalizar la escritura, se corrige la producción del estudiante, pero no está previsto volver sobre ese escrito para retomar aquello sobre lo que hay que seguir trabajando. En esta primera modalidad, la escritura se mantiene en los márgenes de lo que se discute y trabaja en el aula, por ello parece actuar como un contenido añadido (y no relevante) a lo que se enseña en clase. No se reserva tiempo de clase para el trabajo con la producción escrita, ni se entreteje con la enseñanza de la asignatura mostrando los vínculos entre el contenido conceptual y las formas de escribir acerca de él. Se solicita a los estudiantes que escriban, pero el proceso que los alumnos realizan queda a cargo de ellos, solo se dan indicaciones iniciales y se corrige el producto final.

En otras situaciones didácticas, los docentes no solo proponen leer y escribir sino que intervienen *durante* el proceso, trabajan recursivamente con borradores, o diseñan secuencias de trabajo que implican poner en tensión el propio texto y revisarlo a través de las sugerencias y orientaciones del docente y los pares. Los escritos funcionan así como oportunidades para poner en primer plano aquello que se está aprendiendo y dotarlo de visibilidad transformándolo en un objeto de reflexión. En estas situaciones no es la lengua el objeto de reflexión sino la disciplina particular que se está enseñando, y es a través de las formas particulares que adquieren sus textos que se aborda la enseñanza (Carlino, Iglesia, Botinelli, Cartolari, Laxalt y Marucco, 2013).



## Leer y escribir en los primeros años de la universidad

En los cursos de los primeros años de la universidad resulta necesario incluir en el currículo el trabajo con aspectos transversales que habitualmente se omiten (Ezcurra, 2011). Cuestiones tales como tomar apuntes en clase, leer y poner en relación diferente bibliografía, integrar y acceder a materiales en diversos formatos (cuadros estadísticos, esquemas, imágenes), preparar un examen, interpretar consignas, explicar o argumentar por escrito, son algunos de esos aspectos que se presupone que los estudiantes ya han aprendido. Incorporar a la enseñanza lo habitualmente omitido implica enseñara estudiar, aprender y pensar, a poder monitorear y retroalimentar aquello que se aprende, a desarrollar hábitos académicos que favorecen el ingreso y permanencia en un nuevo contexto.

Transformar en objeto de enseñanza la lectura y la escritura disciplinar en las asignaturas de los primeros años de la universidad, puede aportar en dos sentidos. A través de la lectura y la escritura se pueden aprender las asignaturas, a la vez que se aprende a leer y escribir en esos campos de conocimiento. La apropiación de estas prácticas en el nivel universitario conlleva un doble desafío, dado que además de la especificidad disciplinar adquieren características propias de este ámbito. Es habitual que las convenciones de escritura académica estén naturalizadas en la universidad, por ello permanecen implícitas y no suelen enseñarse, transformándose en lo que Lillis (1999) denominó *práctica institucional del misterio*. La autora refiere así a ciertos saberes prácticos que se constituyen en algo de sentido común para aquellos integrantes del campo académico, pero que resultan inaccesibles y misteriosos para los estudiantes menos familiarizados con esas prácticas.

Para poder ocuparse de esos desafíos se requiere superar el diagnóstico (qué es lo que los alumnos no saben hacer) y trabajar a partir de las dificultades que encuentran los estudiantes cuando leen bibliografía específica o cuando tienen que realizar producciones escritas en las asignaturas. Para ello sería necesario elaborar propuestas de trabajo en cada una de las materias que permitan acompañar el estudio de esas asignaturas. Propuestas que desnaturalicen las particularidades de los textos disciplinares y hagan posible compartir las luces y sombras que atraviesa el lector cuando aborda esa bibliografía que indicamos a los estudiantes para leer. Situaciones de enseñanza que hagan visibles los múltiples obstáculos que encuentra un escritor al elaborar un texto, que promuevan establecer relaciones entre ideas, que sea necesario contextualizar, explicar, argumentar y que no impliquen recortar y pegar lo dicho.

El trabajo integrado (en las materias y no por fuera) y sistemático (durante todo el curso) permite que los estudiantes tengan múltiples instancias que requieran escribir. Así, esas situaciones de trabajo continuo con el lenguaje en uso probablemente redundarán en una apropiación de los modos pertinentes de escritura al interior de la comunidad disciplinar. La recurrencia y la mediación del docente con sugerencias y orientaciones pueden favorecer que cada estudiante no sea solo transmisor de lo que otros dicen, sino que se anime a poner en relación esos diferentes modos de decir. De esa manera, se puede transformar en autor dentro del campo disciplinar, diferenciando su propia voz al comenzar la etapa profesional.

En línea con analizar cuáles son las condiciones que permiten favorecer la participación de los estudiantes universitarios, Olga Dysthe (1996) realizó trabajos de investigación en aulas de universidades de Noruega y Estados Unidos. En ellas indagó cómo la interacción entre escritura y oralidad influye en el aprendizaje. La autora describe dos modalidades de prácticas docentes: la enseñanza monológica y la enseñanza dialógica. En su trabajo proporciona ejemplos de cómo en la modalidad dialógica la interacción docente-alumnos a partir de preguntas abiertas sobre lo escrito promueve la participación de los estudiantes, siempre que las intervenciones del docente inviten a incluir en el diálogo múltiples voces. Los resultados de sus investigaciones realizados con estudios de casos, dieron cuenta de que hablar durante la clase sobre aquello que los estudiantes escribieron proporciona mayores oportunidades para el aprendizaje que solo hablar o escribir de manera individual.

En relación al *feedback* realizado por escrito, Dysthe (2012) presenta resultados de una investigación que analiza escritos digitales de estudiantes de Leyes en el marco de cursos universitarios. A partir del análisis de casi dos mil textos, se categoriza el *feedback* realizado por pares y coordinadores en tres tipos de comentarios: *confirmatorios*, *evaluativos* y *desafiantes*. Al analizar las secuencias de respuestas concluye que los comentarios más productivos fueron los *desafiantes*, que son aquellos que presentan una voz crítica, muestran contrastes y desafían al estudiante en el sentido de promover nuevas maneras de pensar y escribir. Este tipo de

situaciones de enseñanza que integran escribir, leer, hablar (o escribir) acerca de lo escrito, valoriza a los estudiantes y a sus producciones como verdaderos dispositivos que promueven el pensamiento crítico, dado que dan oportunidades para poner en relación diferentes discursos.

Sin embargo, lo que un docente aislado pueda hacer en este sentido suele ser difícil de sostener en el tiempo. Es así que Dysthe (2012) destaca la importancia que tienen los contextos en los que se desarrollan estas experiencias, las iniciativas institucionales no solo facilitan sino que promueven que los estudiantes se vinculen activamente. Esas iniciativas suponen la implicación de diferentes actores institucionales motivados por la enseñanza y eso da sustento a una noción de responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes. En los casos que Dysthe describe, la transformación del rol de los alumnos no depende de lo que cada docente de manera individual pueda hacer, sino que se potencia si hay una cátedra implicada. Así también, adquieren otra jerarquía y sentido cuando se establecen políticas institucionales que contienen y promueven esas acciones docentes. Por ello la autora documenta y pone en relevancia el contexto institucional en el que se llevan a cabo las experiencias e investigaciones que realizó durante la última década.

Ahora bien, hablar de leer y escribir en la universidad conlleva pensar en alfabetización académica, concepto que tiene diferentes interpretaciones y usos. En un trabajo reciente, Carlino (2013) retoma el significado de la expresión *alfabetización académica* y propone denominar así al proceso de enseñanza que se desarrolla para promover que los estudiantes puedan acceder a las culturas escritas disciplinares. Dado que es un proceso de enseñanza, está a cargo de profesores que implementan acciones tendientes a incluir a los estudiantes. Pero a la vez involucra a las instituciones, porque no es posible alfabetizar en un solo espacio, ni es una tarea cuya única responsabilidad concierne a los estudiantes. La alfabetización académica sería un proceso que implica enseñar en dos sentidos principales: enseñar a leer y escribir en la disciplina, y leer y escribir para enseñar la disciplina. En ambos casos ese trabajo con la lectura y la escritura debería hacer posible la inclusión de los estudiantes en las culturas escritas, preservándolas como tales (Carlino, 2013).

### **Escribir para aprender Biología en el primer año de la universidad**

Hasta ahora nos hemos referido al marco que fundamenta la relación entre escritura y aprendizaje, ahora presento aquí resultados del trabajo de investigación que se desarrolla en la cátedra de Biología 08 de la sede Regional Norte, del Ciclo Básico Común (CBC), primer año de la Universidad de Buenos Aires. En este ámbito se implementa desde hace casi 20 años una innovación curricular y didáctica, que promueve que los estudiantes construyan una mirada integrada de los seres vivos, en particular del organismo humano, en tanto contexto significativo para alumnos ingresantes a carreras muy diversas.<sup>2</sup>

Para comprender el sentido que tiene el escribir durante el curso es necesario explicitar el vínculo que existe entre el enfoque teórico disciplinar que se promueve desde la cátedra y la práctica de escritura trabajada con los estudiantes. La enseñanza de la asignatura incorpora el trabajo sistemático con la escritura como recurso para favorecer que los estudiantes aprendan a pensar acerca de los fenómenos biológicos desde una concepción más integrada y compleja. Desde esta perspectiva, se jerarquiza que los estudiantes establezcan relaciones multicausales que involucran diferentes niveles de organización (molecular, celular, organismo). Se pretende que los alumnos puedan articular los diferentes contenidos del currículum para explicar situaciones biológicas particulares, de manera tal de establecer relaciones entre el conocimiento general acerca de un tema y el caso particular que se constituye en problema. Por ello, continuamente se les propone ir y venir de la teoría a la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre ambas (Lucarelli, 2009).

Ese recorrido de lo teórico general a lo particular del caso a trabajar, suele ser un desafío importante para los estudiantes. Más allá de que las sucesivas guías de estudio diseñadas por docentes de la cátedra presenten actividades que demandan establecer diversas clases de relaciones, y la resolución de esas actividades sea retomada durante las clases, en las evaluaciones parciales más de la mitad de los estudiantes encontraba serias dificultades para resolver

<sup>2</sup> Los alumnos que cursan en las comisiones de Biología 08 de la cátedra son ingresantes a las carreras de Ciencias Biológicas, Veterinaria, Agronomía, Economía Agraria, Paleontología, Ciencias Ambientales, Psicología o Terapia Ocupacional.

esa clase de consignas.

A través de encuestas implementadas en diferentes comisiones de la misma cohorte y en cohortes sucesivas, les preguntamos a los alumnos qué sucedía cuando tenían que escribir textos relacionando conceptos disciplinares en un contexto particular (por ejemplo cierto tipo de célula en la que se está llevando a cabo algún proceso). En sus respuestas mencionaron el desafío que implica este tipo de producción, y algunos estudiantes manifestaron no saber cómo encarar el escrito. Nos preocupó en especial que las respuestas más frecuentes eran del tipo *no sé redactar* y *no sé relacionar* (Iglesia, De Micheli, Donato y Otero, 2005). Estas respuestas permiten pensar que los alumnos asumen como propio el problema, y parecen considerar que deberían haber aprendido, en alguna otra materia y momento, a escribir esa clase de textos relacionando conceptos de biología, tal como solicitamos. Las respuestas parecen dar cuenta de un estado: *no lo sé hacer*, el desafío nuestro fue (¡y es!) convencerlos que a escribir se puede aprender, aun en la universidad.

Pero primero los docentes nos preguntábamos: ¿por qué gran parte de los estudiantes tiene dificultades para escribir ese tipo de texto?, ¿podemos orientarlos nosotros, en tanto biólogos y profesores de la disciplina?, ¿cómo orientarlos? Aunque hoy nos parezca obvio, tuvimos que darnos cuenta de que a escribir ¡solo se puede aprender escribiendo! Por lo tanto, fue imprescindible desnaturalizar nuestro propio vínculo con la escritura en la disciplina y dar tiempo de clase para jerarquizar esas tareas que son relevantes desde la concepción de la cátedra. (Iglesia y De Micheli, 2012).

Durante el recorrido de diez años de trabajo incorporando la escritura a la enseñanza de la biología, en la cátedra encaramos diferentes caminos, algunos no prosperaron y otros se enriquecieron y fueron fructíferos. Como corolario, podemos plantear que para que los estudiantes puedan escribir en los exámenes (y dar cuenta en ese caso de aquello que aprendieron), es imprescindible que escriban de manera sistemática como tarea todas las clases (o muchas de ellas). A la vez, que escriban de manera recurrente favorece que en muchos casos, puedan aprender de manera más profunda e integrada los contenidos de la asignatura. Esto implica una relación dual, una ida y vuelta entre aprender a escribir biología, y escribir para aprender biología.

Para que el escribir sea incorporado como práctica de estudio por parte de los alumnos, se requiere generar ciertas condiciones didácticas. Aunque en este caso los estudiantes no escriben en el aula, la escritura sí tiene lugar y ocupa tiempo didáctico durante el curso. Las condiciones que describo como necesarias surgen de la experiencia de trabajo e investigación sobre la práctica, e incluyen el lugar que le damos a la escritura durante las clases.

Una condición esencial e inicial es **el tipo de tarea** propuesta, tal como dijimos previamente cualquier tarea de escritura no promueve aprender. Esa tarea debe tener sentido y estar integrada con aquello que se trabajó durante la clase, tiene que ser una tarea que proponga desafíos para ir más allá de lo literal. Que para responderla no alcance con recortar y pegar información, sino que sea una propuesta que invite (¡o empuje!) a volver a los apuntes, a la guía de trabajo, a la bibliografía, a pensar y organizar aquello que se trabajó durante la clase. Las consignas deberían promover el trabajo recursivo sobre los contenidos, favorecer la integración al establecer vínculos entre lo que el docente explicó en clase y lo que se había trabajado la semana o el mes previo. En este caso, la profesora titular y varios docentes de la cátedra diseñamos una guía de estudio con una secuencia de actividades que requieren escribir diferentes tipos de textos breves que demandan articular los contenidos abordados en las clases. Esa guía de estudio, que fue consensuada dentro del equipo docente, se revisa y es modificada a partir de su puesta en práctica. Se transforma así en un instrumento dinámico y organizador del trabajo en el aula. Presentamos un ejemplo de actividad en la imagen 1 del Anexo.

Otro aspecto importante es **jerarquizar esa tarea de escritura**, hacerle lugar en el aula, solo así podemos convencer a los estudiantes que vale la pena escribir. Queremos que ellos vean esa tarea no como algo obligatorio (no lo es), sino como una oportunidad para volver a cuestiones relevantes, revisarlas, pensar y escribir acerca de ellas; quizás al hacerlo pueden establecer otras conexiones y plantearse nuevas preguntas. Para reforzar la relevancia que tiene escribir durante el curso presentamos a los estudiantes las razones por las que vale la pena escribir, y diferenciamos ese escribir de solo pensar o hablar durante la resolución de un problema. Hacemos explícito el hecho de que tener un escrito permite volver sobre lo que se respondió, mucho más difícil es volver sobre las nuevas ideas si solo fueron pensadas,

porque pueden ser difusas y volátiles. Así también argumentamos que escribir hace posible contrastar el propio texto con aquello que escribieron los compañeros durante la instancia de revisión grupal de la tarea que se realiza al inicio de cada clase.

También orientamos cómo encarar el trabajo en general, damos pistas acerca de cómo hacer esa tarea, sugerir por dónde empezar hace posible que más alumnos se animen a abordarla. Esa orientación la realizamos en dos instancias principales: a) de manera general respondiendo dudas acerca de cómo encarar la tarea, o proponiendo maneras para trabajar en ella de forma planificada, b) de manera individual, dando *feedback* a los escritos que sugerimos que nos entreguen cada clase.

La situación (a) se implementa en clase durante la revisión inicial de las tareas en los pequeños grupos, y posteriormente con el grupo completo cuando retomamos en el frente las tareas seleccionadas, con participación de los integrantes de los grupos. Para escribir textos que demandan relacionar conceptos, explicitamos estrategias que promueven armar un plan de texto previo. Como por ejemplo, armar redes de conceptos a partir de un esquema en el que se establecen conexiones y se delimitan nexos entre esos términos, armando una red por escrito que permitirá después al textualizar seguir una organización visible que funcione como guía para retomar las ideas. Cuando los estudiantes no pueden vincular determinado concepto con los demás, sugerimos trabajar con el *aura conceptual* de ese término (Giordan, 1997), anotando alrededor de ese término otros conceptos que permitan “abrirlo” de manera que vayan surgiendo vínculos. Explicitamos diversas formas de encarar esa clase de escritos que favorecen empezar a pensar de manera relacional y no encerrar los conceptos disciplinares en compartimentos estancos. (Ver imagen 2 del Anexo)

Con respecto al *feedback* individual (b) les sugerimos a los alumnos que cada clase escriban para entregar dos o tres breves textos que pueden tener una extensión de alrededor de diez renglones, realizados a partir de consignas incluidas en la guía de estudio.

La manera en que los docentes de la cátedra intervenimos cuando recibimos las producciones de los alumnos, las leemos y “corregimos”, está mediada por la escritura. La intención durante esa devolución es establecer un diálogo escrito, de manera tal que las sugerencias y preguntas que incluimos orienten la revisión de aquello que se está aprendiendo. Concebimos el escribir como una acción recursiva que puede profundizar el conocimiento sobre el tema y a la vez permite pensar cómo escribir acerca de lo que se está conociendo. Esa corrección-devolución que realiza el docente no se centra en marcar el error y calificar, en cambio prioriza que el alumno pueda seguir trabajando con ese escrito, lo reconozca como un texto provisorio, perfectible, como una manera de estudiar ese contenido y ponerlo en relación con otros. Los docentes escribimos diferentes clases de comentarios, algunos puntuales y otros más generales, así como sugerencias por fuera del texto del alumno, sin invadirlo, con la intención de orientar los nuevos escritos. El docente se ubica como lector del texto que produjo el estudiante, primero lo lee y puede así tener una mirada general y no parcializada por la sumatoria de correcciones. Serán los alumnos como escritores quienes volverán sobre el propio texto a partir de las sugerencias y orientaciones. Presentamos algunos ejemplos de devoluciones a las producciones de los estudiantes en las imágenes 3, 4 y 5 del Anexo.

La corrección suele ser una pesada carga para alumnos y docentes Cassany (2004) diferencia dos modelos de revisión de escritos, uno de ellos tradicional, y otro al que denomina modelo procesual. En este modelo, el docente colabora con el alumno como un lector experto, guiándolo en la mejora del texto. En el marco de pensar la escritura para aprender, decidir cuáles son los objetivos didácticos de la corrección es tarea fundamental para nosotros como docentes. Solo así será posible poner en foco aquello que queremos priorizar porque no solo interesa mejorar el escrito, sino que es fundamental construir conocimiento acerca de ese contenido, y el trabajo con la escritura irá en ese sentido. Los estudiantes valoran las devoluciones que los incluyen en un diálogo con sus docentes, consideran este *feedback* como una parte esencial del proceso de escritura y como un aspecto central en su desenvolvimiento al escribir (Gottslack y Hjortshoj, 2004).

Y para ir cerrando, comparto con ustedes algunas conclusiones que aporta María Elena Molina, quien observó durante un cuatrimestre las clases de una comisión de la cátedra y entrevistó a estudiantes durante ese lapso como parte del trabajo de investigación para su tesis doctoral. Molina (2013) describe y categoriza ciertas condiciones didácticas que son relevantes para aprender desde la perspectiva de los alumnos. A continuación incluyo en el recuadro las voces de tres estudiantes (Javier, Lucila y Tamara) que refieren a algunas de las siguientes

condiciones:

a) **el tipo de tarea de escritura**, con consignas de justificación y relación, propuestas de manera sistemática (mencionado por Lucila y Tamara), que adquieren sentido para los estudiantes dado que tienen un propósito que se les torna explícito (Javier y Lucila).

b) **las intervenciones docentes** orales durante la clase (se habla sobre lo que se escribió y pensó) y durante las producciones escritas. Esa orientación docente es mencionada como una herramienta (Javier), referida como seguimiento docente (Lucila), o nombradas en particular como las devoluciones realizadas a tiempo (Tamara).

### Perspectivas de los estudiantes de Biología

Javier: Biología es distinto, porque escribís en los textos y en los parciales con un propósito. Nunca hay que vomitar lo que estudiaste. Es como que te dan siempre un caso práctico, algo de la vida común, y a partir de ahí tenés que pensar lo que estudiaste. No te sirve memorizar, ¡para nada! Porque si no lo sabés aplicar o pensar en ese caso que te dan, fuiste. A mí me parece re interesante. Por ejemplo, ahora con digestión yo entiendo todo lo que pasa cuando como y eso está re bueno. Yo lo puedo explicar, ¿viste? Además, yo voy a estudiar Veterinaria y todo esto me sirve muchísimo, porque te hace entender que todos los seres vivos tenemos puntos en común y otros que no y [...] te dan (sic) las herramientas para explicar eso.

Lucila: Escribir en esta materia sí que es diferente, porque tenés que integrar todo, relacionar todos los conceptos. O sea, ya no es algo repetitivo como una respuesta de memoria para cada pregunta, sino que es toda una integración de contenidos, por decirlo así. Todo tiene un propósito. Es como que uno entiende que tiene que explicar un porqué, porque hay un porqué para hacerlo, no solo porque te lo piden para comprobar si sabés o no, ¿me explico? (...) Tenés que tener en cuenta todo eso cuando escribís acá: por qué escribís, para quién y qué. (...)

El seguimiento que te hacen ellas [las docentes] tanto en las actividades como el hecho de entregar todo el tiempo los textos, la clase es como que está siempre orientada, guiada por el docente, pero para nosotros, eso me gusta.

Tamara: (...) Creo que me fue bien [en el examen parcial] porque básicamente sigo las clases día a día, la continuidad, entrego las actividades por escrito, que eso me resolvió, por ejemplo, cuando tuve en el parcial las actividades que son escritas similares a las que hacemos acá. Es como que ya te sale como automático, como que ya tenés la estructura en la cabeza y sale. Sale relacionar los conceptos. Creo que eso es producto de haber ejercitado esa estructura, esa forma de pensar, cuando entrego por escrito. Otra cosa importante es que las profesoras te devuelven a tiempo los trabajos, la misma clase o la clase siguiente, y eso te ayuda a pensar clase a clase cómo vas incorporando los temas, qué hiciste mal y qué bien. Te guían. Bueno, creo que es eso, la constancia, básicamente. La constancia, sobre todo.

(Molina, *Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad*, 2013:102, 106, 107)

Escribir durante el curso textos semejantes a los que se solicitan en las evaluaciones resulta una tarea potencialmente útil para aprender biología y, eventualmente, aprobar los exámenes. Este aspecto es motivador y convocante para los alumnos y se constituye en un buen argumento para invitarlos (e incitarlos) a escribir. Además de su potencial valor epistémico, la sistematicidad de la escritura favorece que los alumnos organicen su tiempo y puedan estudiar clase a clase. Las observaciones escritas realizadas por el docente, así como las eventuales reescrituras del texto, dan al alumno oportunidades y herramientas para revisar sus conocimientos, identificar nociones erróneas que no eran evidentes, y trabajar con ellas y quizás modificarlas. Asimismo, la lectura de los sucesivos escritos de los alumnos le permite al docente interpretar las dificultades conceptuales más frecuentes, aclararlas y proponer nuevas actividades orientadas a trabajar con esas dificultades.

Consideramos que la escritura que los estudiantes realizan en respuesta a determinadas tareas propuestas durante el curso es un recurso potente para aprender la materia (De Micheli e Iglesia, 2012). En

parte, porque esas tareas de escritura hacen visible la trama de relaciones biológicas que los estudiantes establecen, a la vez que permiten enriquecerla dado que promueven pensar acerca de ella. Pero no es solo la tarea propuesta, sino que en este contexto de trabajo con alumnos ingresantes a la universidad adquieren especial relevancia las acciones docentes que acompañan y orientan a la vez que promueven pensar y aprender a través del escribir.

## Bibliografía

- Anderberg, E.; Svensson, L.; Alvegard, C; y Johansson, T. (2008) *The epistemological role of language use in learning: A phenomenographic intentional – expressive approach*. Educational Research Review, 3, 14-29
- Bazerman, C; Little, J; Bethel, L; Chavkin, T; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, Ch. (2009). “Genre and cognitive development: Beyond writing to learn”. En Bazerman, Ch; Bonini, A. y Figueiredo, D. Genre in a Changing World. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado.
- Carlino, P. (2013) *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 18 (57) (2013): 355-381.
- Carlino, P. (Dir.), Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013) *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, noviembre 2013.  
<http://red.infd.edu.ar/articulos/nuevo-estudio-nacional-leer-y-escribir-para-aprender/>
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013) *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. Revista de Docencia Universitaria. Volumen 11. N°1. Monográfico Academic Writing. ISSN 1887-4592. Enero-Abril 2013, 105-135. <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Reedición 2004. Barcelona. Grao
- De Micheli A. e Iglesia P. (2012) *Writing to Learn Biology in the Framework of a Didactic-Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University*. En Christopher Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams & Aparna Sinha (Eds), Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. Accesible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter3.pdf>.
- Dysthe, O. (1996). *The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse*. Written Communication, (13)3, 385-425
- Dysthe, O. (2012) *Multivoiced Classrooms in Higher Education. Academic Writing*. Capítulo 11 en University Writing: Selves and Texts in Academic Societies Studies in Writing, Volume 24, 201-216 Emerald Group Publishing Limited
- Elbow, P. (2004) *Writing First! Putting Writing before Reading is an Effective Approach to Teaching and Learning*. Educational Leadership. Vol.62. Número 2: págs 9-13.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Instituto de Estudios y Capacitación. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines. Bs. As. Argentina.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1997) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K., (2004), *The elements of Teaching Writing. A resource for Instructors in All Disciplines*. Boston. Bedford St. Martins Professional Resources.
- Hand, B. y Prain, V. (2012) *Writing as a Learning Tool in Science: Lessons Learnt and Future Agendas*. Capítulo 88 en Second International Handbook of Science Education, Springer International Handbooks of Education 24, Springer Science. Business Media B. V.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2012) *Escribir para aprender Biología: Una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad*. En “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.” Liliانا Laco, Lucía Natale y Mónica Ávila (compiladoras) Buenos Aires. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional (edUTecNe) [http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura\\_escritura/lectura\\_escritura.pdf](http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf)
- Langer, Judith A. y Applebee, Arthur N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies: [http://wac.colostate.edu/books/langer\\_applebee/](http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/). Originally Published in Print, 1987, by National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lillis, T. (1999). *Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. In C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.), “Students writing in the university. Cultural an epistemological issues” (pp. 127-148). Amsterdam. John Benjamins
- Lucarelli, E. (2009). *La innovación en la construcción del objeto disciplinar*. Cap. 7. En “Teoría y práctica en la uni-

versidad. La innovación en las aulas." Buenos Aires. Miño y Dávila.

Molina, M. E., (2013). *Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: perspectivas de alumnos de Letras y Biología*, Cogency, Vol. 5, No. 2 (93-111). <http://www.cogency.udp.cl/ediciones/10/Cogency-v5n2-05.pdf>

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Gedisa

Tynjala, P.; Mason, I. y Lonka, K. (2001) *Writing as a learning tool: An introduction*. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) y Tynjala, Mason y Lonka (Volume eds), "Studies in Writing: Volume 7: Writing as a learning tool. Integrating Theory and Practice" 7-22 Netherland. Kluwer Academic Publishers.

## CAPÍTULO 2:

## La información genética se expresa

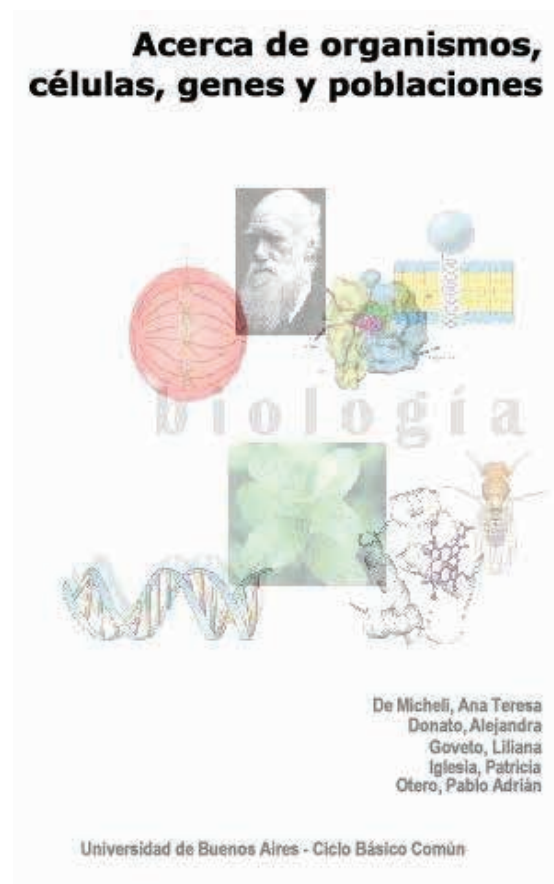
## Actividad 51

*La mayor parte de los individuos de una especie de avispas que habita en la provincia de Buenos Aires tiene alas de coloración marrón, aunque también hay algunas avispas de la misma especie con alas sin coloración. Como suposición consideraremos que el pigmento que da coloración marrón a las alas se sintetiza por la acción de una enzima, que denominaremos enzima MR cuya estructura primaria tiene una secuencia de 187 aminoácidos.*

*En las células de las avispas con alas sin color no se ha detectado la enzima MR, responsable de la síntesis del pigmento marrón, esto podría explicar por qué estos insectos no tienen coloración en sus alas. En cambio, se ha localizado en esos individuos a una proteína (denominada X) de solo 102 aminoácidos que no tiene actividad enzimática. Al comparar las secuencias de aminoácidos de ambas proteínas, se pudo establecer que la estructura primaria de la enzima MR es igual en los primeros 102 aminoácidos a la de proteína X.*

a. ¿Cómo puede usted explicar la diferencia entre ambas proteínas? Justifique su respuesta. Para ello mencione la modificación que pudo haber ocurrido a nivel de ADN, el cambio a nivel de ARN y relacione estas modificaciones con la diferencia que se detecta en la secuencia de aminoácidos de las proteínas.

b. Utilice este caso como ejemplo para describir cómo el genotipo de las avispas se vincula con su fenotipo. Para ello, en su explicación incluya los siguientes conceptos: mutación, ARN, estructura tridimensional de la enzima, gen que codifica para enzima MR.







(40) Las Avispas de la provincia de Bs. AS tienen alas color marrones y otras tienen alas sin color. Las Avispas que tienen alas con color marrones tienen un sustrato <sup>que</sup> A donde la enzima MR fabrica un producto que es el pigmento marrón.

Las Avispas sin color en las alas no tienen la enzima MR, sin embargo tienen una proteína X con 102 aminoácidos, sin actividad enzimática.

1) Si las células de las alas sin color fabrican proteína X <sup>hizo</sup> tienen <sup>pero</sup> ¿ocurrirá una mutación <sup>que haga</sup> que modifique el codón stop <sup>que</sup> y haga una proteína más corta que tenga menos aminoácidos por lo que tiene 107 aminoácidos con coloración en las alas marrones.

2) Genotipo = información genética para fabricar la proteína MR, pero un gen (atóm) con una secuencia de nucleótidos que codifica el fenotipo de las avispas en la proteína y su secuencia de aminoácidos que hace que tenga el pigmento marrón para la coloración de las alas.

(43) La regulación de la actividad enzimática de la pepsina hace que esta proteína se encuentre como inactivas y solo si son transformadas la secuencia de aminoácidos, es decir, su estructura primaria cuando se corta una porción de esa secuencia deja de ser inactiva y pueden actuar. ¿Por qué?

De acuerdo a su estructura tridimensional va a tener su función que es degradar los proteínas que llegan al estómago, [ya que de acuerdo a la secuencia de aminoácidos pueden atraerse o no consigo interacciones, estos aminoácidos se pliegan y forma la estructura tridimensional] ¿Te refirió a la pepsina o a las proteínas que degrada?

1) Ver este párrafo, reconstruido reescríbilo teniendo en cuenta: a) ¿en qué gen se produjo la mutación que mencionás?

b) ¿Dónde se encuentra el codón stop? ¿en el gen o en el ARN?

c) ¿Por qué la proteína es + corta?

d) ¿Qué consecuencia trae que esta proteína sea + corta?

Refiriéndose a la situación descrita, redacte un párrafo vinculando los siguientes términos: secuencia de aminoácidos, estructura tridimensional y función de una proteína.

- La anemia falciforme es una enfermedad que afecta al cuerpo humano y se da por un único cambio en la secuencia de aminoácidos que forman las cadenas de la proteína hemoglobina; este se da por el reemplazo del ácido glutámico hidrofílico por una valina que tiene un grupo R hidrofóbico. Al conformarse nuevas uniones se ve afectada la conformación espacial de la proteína de la hemoglobina, específicamente los glóbulos rojos, generándose una nueva estructura tridimensional que afecta la función de estos volviéndolos más frágiles por esto se destruyen fácilmente produciendo anemia.

- ① ¿Qué tipo de uniones mantienen la estructura 3D?
- ② <sup>c</sup> Ojo! ¿Qué relación existe entre la conformación de la hemoglobina y la de los glóbulos rojos?
- ③ <sup>c</sup> ¿Qué se vuelve más frágil?

*Alca*

## Actividad 40.

a) La diferencia entre la proteína MR y la proteína X, se debe a que inicialmente se produjo una mutación en el gen que contiene la información para fabricar la proteína MR, lo cual originó un codón stop antes del "original", por lo tanto cuando se produjo el proceso de transcripción el gen se copió de manera

- ① incompleta e más "corta" y por lo tanto en el proceso de traducción se codificaron 102 aa, en vez de 167 aa como la proteína MR, originando la proteína X. [Esta proteína "nueva" no
- ② pudo adquirir su determinada función] que es la de fabricar el pigmento marrón a los ojos de las avispas, ésta explica los ojos sin coloración de algunas avispas. ✓

b) Las Avispas tienen en su genotipo un gen que contiene la información para fabricar la proteína MR, que es la encargada de dar la coloración marrón a sus ojos (fenotipo) ③. Si ésta proteína MR, debido a una mutación en el gen que contiene la información para fabricar dicho proteína, pierde su función, no fabricará el pigmento que le da coloración a los ojos, y por lo tanto habrá Avispas con ojos sin coloración y otras con ojos normales. ④!

① Ojo! el gen se transcribe "más corto"? ¿Dónde se produce el codón stop? ¿Cuándo se lee?  
De esto confundiendo TRANSCRIPCIÓN Y TRADUCCIÓN  
Revisa esto.

② ¿Por qué? ¿Que la proteína sea más corta influye en su forma? ¿Esto cómo influye en su función?

③ "¿Qué" de todo lo que mencionas es el fenotipo?

④ ¿Entonces? ¿Eso influye en el fenotipo de las avispas?



## La lectura de textos académicos como problema

Gustavo Giménez

Facultad de Filosofía y Humanidades –UNC  
gimenezg63@gmail.com

### Notas introductorias

Pareciera ya formar parte del sentido común que los jóvenes estudiantes no interpretan bien lo que leen y que esa menguada competencia lectora no los favorece para ingresar al complejo mundo del conocimiento o del trabajo. Cada vez más se expande la sensación de una profunda crisis en la educación básica porque más alumnos abandonan la escuela con habilidades pobres y escasas para comprender y producir textos escritos y, en consecuencia, para poder asistir a cursos universitarios regulares y mantenerse en ellos.

Esa sensación parece no agotarse con los alumnos recién ingresados a las universidades sino que se expande cada vez más hacia los estudiantes de los cursos medios y también altos. Todo ello parece enlazarse con cierta perspectiva también generalizada en los ámbitos académicos que describe a los estudiantes como sujetos dotados de cierta apatía por lo que cotidianamente se les ofrece en la vida académica (clases, textos, ejercicios, etc.) y no dispuestos a asumir el “sacrificio” necesario que implica la vida universitaria.

Por otro lado, si se escucha atentamente lo que los estudiantes tienen para decir respecto de lo que les pasa con las tareas académicas que se les solicitan<sup>3</sup> pueden advertirse problemas que todos los lectores tenemos cuando leemos, pero que no dimensionamos en quienes se están formando como tales. En efecto, la dificultad para interactuar con textos extensos o compendios voluminosos de bibliografía ha sido siempre un problema para quien se inicia como lector o estudiante en la universidad; al igual que opinar con fundamentos sobre lo que leemos, indagar desde qué perspectiva habla uno u otro autor, o conocer y tener información previa sobre determinadas temáticas que introducen los textos que leemos por primera vez. De manera análoga con la escritura, mucho de lo que observamos y criticamos de los textos escritos por los estudiantes forman una serie de conocimientos que costosamente fuimos aprendiendo en nuestro trabajo de productores de textos: derivar rápidamente en lo central o demorarlo con introducciones, encadenar párrafos de manera coherente y fundamentada, orientar el texto al destinatario previsto, etc. Muchas de estas cuestiones siguen siendo comúnmente fuente de nuestros “desvelos” cuando emprendemos la producción de un texto,

<sup>3</sup> En talleres que realizamos con estudiantes universitarios ingresantes a distintas carreras de la UNC, pudimos registrar cuestiones comunes a las dificultades usuales en el trabajo con textos académicos; entre otras: “Voy leyendo, voy entendiendo cada parte, pero pierdo el hilo de lo que venía diciendo antes (el texto)”; “No entiendo cuando el profesor me pregunta desde qué perspectiva habla el autor..”; “No sé qué hacer cuando el profesor me pide después de leer el texto que exprese mi propia opinión sobre el texto..”; “Cuando tengo que desarrollar una pregunta en un parcial, escribo mucho y no sé si pongo lo principal..”; “(A partir de textos filosóficos muy metafóricos o figurados) Leo pero no sé de dónde agarrarme para entender lo que dice el texto..”.

en particular de mediana o alta complejidad como los informes o las tesis académicas. En definitiva, la interpretación y producción de textos en general y académicos en particular, aparece como un campo controvertido de prácticas donde, entre otras cuestiones, se entrecruzan significados y representaciones múltiples y muchas veces divergentes. Lo que es una dificultad esperable para alguien que está aprendiendo a hacer algo, suele verse muchas veces como una carencia o un déficit de difícil resolución, más que como un problema que en diferentes grados e intensidades es o ha sido común a todos quienes leemos y escribimos en los ámbitos escolares y académicos.

Resulta imperativo, entonces, desnaturalizar cierto sentido común con el que pensamos y realizamos muchas de nuestras tareas cotidianas y escuchar lo que los alumnos dicen sobre lo que les proponemos hacer con los textos. He allí el punto de inicio para inaugurar prácticas menos extrañas para los estudiantes y más efectivas para sus procesos de producción y aprendizaje.

Hacer visibles tales discontinuidades entre lo que profesores y alumnos pensamos sobre las prácticas académicas de unos y otros, es un buen punto de partida para reflexionar productivamente sobre cómo podemos los docentes orientar mejor estos complejos procesos de lectura y escritura de textos. La pregunta acerca de cómo hacer para que ello pueda acontecer, para acompañar a los estudiantes en sus procesos de conocimiento de la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura que en ella acontecen, gana cada vez más terreno en los circuitos superiores de la educación y se instala paulatinamente como un problema relevante en la agenda y en las actividades cotidianas de los profesores terciarios o universitarios.

En este texto intentamos abordar esa pregunta y dar alguna respuesta tentativa al respecto.

### La lectura como problema teórico

Las cuestiones relativas a la lectura, la comprensión o interpretación de textos, conforman un significativo, complejo e interdisciplinario campo de estudios, alimentado por la afluencia de distintas disciplinas: la psicología, los estudios socioantropológicos, la lingüística, la didáctica, etc.

La consideración de algunos aportes provenientes de estas disciplinas puede ayudar a pensar en esa pregunta que dejamos instalada en el apartado anterior sobre cómo acompañar desde las prácticas de enseñanza a los lectores en su proceso. Rescatamos, en ese sentido, la necesidad de pensar en los problemas no valiéndonos solo de las intuiciones que construimos desde nuestras prácticas habituales sino también de los desarrollos explícitos que desde determinados campos de estudio se han propiciado. Toda empresa didáctica debe preguntarse de manera ineludible por la naturaleza de ese objeto que ha de transmitirse y/o enseñarse: *qué es la lectura* se constituye entonces en una pregunta inevitable para un proceso que intenta reflexionar sobre cómo orientarla o enseñarla.

A ese respecto, presentamos un punteo de cuestiones: algunas ya convertidas en hitos en el campo de estudios sobre el lenguaje; otras, parte central de una agenda de preocupaciones y discusiones actuales.

1. La idea de que la lectura no es una simple actividad de decodificación lingüística, de “interpretar letras”; y que requeriría una actividad simple del lector, fue una de las claves que con más fuerza se desarrollaron en los años '70 a partir de los estudios de las ciencias cognitivas, entre otros. Leer y/o interpretar textos implica una actividad intelectual de alta complejidad, un intenso mecanismo de actualización de cientos de conocimientos que el lector trae consigo, y una ardua tarea de inferir cuestiones que no están dichas en el texto, y que supuestamente el lector deberá reponer en su lectura. Desde este punto de vista, el desafío de un proceso de lectura efectivo no está solo en lo que el texto presenta como complejidad, sino también y particularmente en lo que el lector aporta al acto de lectura. Desde una perspectiva interactiva y transaccional podría decirse que entre lo que el texto ofrece en tanto materialidad lingüística, por un lado, y el lector aporta en tanto dinámica cognitiva, por otro, se configura un universo digno de atención para comprender cómo uno y otro operan en el proceso de lectura.

2. En el mismo sentido, el proceso de lectura y/o de interpretación de un texto puede ser en-

tendido como un complejo sistema de movimientos inferenciales<sup>4</sup> del lector, posibilitado por otro complejo sistema de conocimientos previos que él trae consigo al acto de interpretación. Tal como plantea Eco (1993), un texto es una maquinaria cuyo funcionamiento es perezoso en tanto requiere siempre de un lector (en tanto sistema interpretativo) que lo ayude a funcionar. El texto, en esta empresa interpretativa con el lector, requiere que éste active y ponga en movimiento:

- Sus conocimientos de mundo, aquellos que ha construido en la interacción social con otros.
- Sus enciclopedias personales, elaboradas a partir de la lectura de otros textos.
- Sus conocimientos sobre el lenguaje; no solo del léxico, del significado de las palabras, sino también sobre cómo son los textos, qué forma tienen, cómo se organizan, etc.; además, sobre los géneros que circulan en distintas instancias sociales, sobre cuáles se usan para qué, sobre qué sistemas de convenciones los organizan, etc.
- Sus “metaconocimientos”, es decir, conocimientos sobre el propio proceso de lectura que permiten al lector percibir cuándo no está comprendiendo un texto y decidir acciones reparadoras (volver a leer, buscar más información, implementar estrategias, etc.)

Los conocimientos que los lectores activan en sus lecturas constituyen un horizonte más que significativo para quienes se interesan por acompañarlos de manera efectiva en sus procesos; preguntarse cuánto saben los lectores no solo sobre los contenidos de los textos que leen, sino acerca de su lenguaje, de sus formas y de sus usos reconocibles en la vida social, constituye un punto de partida inestimable para pensar en cómo leen y potenciar maneras de hacerlo. De la misma manera, indagar cómo perciben y evalúan su propio proceso de interpretación y cómo enfrentan los desafíos interpretativos de los textos ayuda no solo a comprender sus particularidades sino también a generar actividades productivas para la lectura de los textos académicos (búsquedas en índices y bibliografías, atención a títulos y subtítulos, consideración de ejemplos y aclaraciones, etc.)

Este suelo de conocimientos que aportan los estudios sobre la dimensión cognitiva de la lectura, y en particular el cúmulo de conocimientos que se activan en tal proceso, forman parte ya de una tradición consolidada que conviene tener en cuenta.

3. Otras disciplinas, no ya de matriz cognitiva sino vinculadas a los estudios sociales y antropológicos, han aportado al complejo campo de la lectura algunas categorías fértiles para pensar maneras de enseñar a leer o acompañar procesos de interpretación de textos. Tales categorías hacen centro en la lectura como una *práctica social y cultural*. En efecto, no constituye una actividad solitaria de los individuos, sino un tipo de trabajo que se constituye “entre otros” en el marco de los haceres propios de la cultura; también, y de manera ineludible, construye y moviliza significados sociales: quienes leen tal cosa o tal otra, o directamente no lo hacen, son alcanzados por un complejo sistema de representaciones sociales que los coloca en uno u otro lugar de las valoraciones culturales. Una compleja trama de sentidos sociales sobre la lectura y los lectores (quiénes leen, qué leen, por qué y para qué lo hacen, cómo son los que leen y cuánto saben, etc.) construye lazos de identidad entre actores y prácticas (comunidades), y sistemas o formas de autopercepción, de pensarse a sí mismo conforme a tales valoraciones ya sea como lector/no lector; buen lector/mal lector; instruido/no instruido, etc.

Algunos estudios permiten, desde esta matriz social y antropológica, advertir una dimensión más que significativa para comprender significados en torno a la lectura, los lectores y las prácticas sociales. En cierto sentido, la lectura y el “hacerse” lector tienen implicancias importantes para la constitución de la propia subjetividad en tanto inciden en las maneras en que los sujetos se piensan a sí mismos y construyen un lugar propio para vivir en el mundo. Entre otras cuestiones, la lectura, la práctica de leer y construir un universo propio de textos y lecturas, permiten

- resistir la costumbre, la tradición, las ideas dominantes y la violencia simbólica,
- abrir horizontes intelectuales, imaginarios propios o compartidos, construir alternativas a “lo mismo”, o diversidades al “yo soy esto”,

---

4 Una inferencia es un movimiento interpretativo del lector para reponer algo que no está dicho en el texto. Por ejemplo, si un texto afirma que alguien pudo tener un auto nuevo porque consiguió trabajo, el intérprete infiere que por ese trabajo recibe honorarios o salario, y que de ese salario pudo destinar parte para comprar un coche.



- resistir la *violencia social* y encontrar un espacio propio, placentero, alejado de los sinsabores y la agresión de la vida cotidiana,
- reparar la imagen de sí mismos, dañada socialmente, en quienes viven experiencias social o personalmente traumáticas.

Más allá de que el alcance de estas teorías exceda muchas veces nuestras preocupaciones por la lectura en la vida académica, conforman un núcleo muy interesante de ideas que nos permiten advertir la implicancia subjetiva que tiene la práctica de leer para los lectores iniciados o que se inician en ella, como así también imaginar que la actividad de leer no solo se relaciona con tener más información o conocimientos sobre determinados objetos sino también con la construcción de lazos de identidad social, con circuitos de legitimidad y/o ilegitimidad, con autopercepciones construidas socialmente sobre quiénes son lectores o no, quiénes leen bien y quiénes no, etc.

### La lectura como problema didáctico

Desde disciplinas vinculadas a la formación, el aprendizaje o las prácticas escolares y académicas, se abre también un significativo campo de reflexiones que cada vez toman más cuerpo en el debate sobre las formas de aprender y enseñar en la universidad, y entre quienes intentamos optimizar la *performance* de la lectura y la interpretación de los estudiantes universitarios. Entre tales aportes, conviene resaltar en este trabajo los siguientes:

- No podemos ya pensar que la *alfabetización* representa solo el estado inicial del aprendizaje de las letras y/o el sistema de escritura (Ferreiro, 2000). El concepto de alfabetización ha experimentado una notable expansión, y su proceso significa las maneras de aprender las reglas de producción, funcionamiento y circulación del discurso de una determinada comunidad. En efecto, hay varias “alfabetizaciones” (tecnológica, mediática, etc.) y la académica representa una de ellas: comprende las formas en que se aprenden las reglas de producción, interpretación y socialización del discurso que se genera y distribuye en las actividades científicas y/o académicas. En tal sentido, los profesores universitarios somos “alfabetizadores” en el dominio de un determinado campo discursivo y académico.

- Resulta interesante pensar que, a contramano de lo que la intuición y el sentido común suelen establecer, las habilidades y conocimientos para la comprensión, interpretación o producción de textos no están definidos de una vez y para siempre (Carlino, 2005). En efecto, se puede estar alfabetizado para seguir exitosamente en el circuito escolar primario o secundario, pero no para proseguir en los estudios universitarios. No necesariamente aquellos estudiantes que sortean satisfactoriamente las demandas de la vida escolar preuniversitaria, que -entre otras cuestiones- pueden interactuar favorablemente con los textos y consignas que se les proponen en esos niveles educativos, lo hacen de la misma manera en los estudios superiores o universitarios.

- Todo ello cuestiona cierta idea instalada en el sentido común académico acerca de que los estudiantes ya deberían haber desarrollado estrategias para leer todo tipo de textos y dar cuenta de ellos; además, que son esas mismas competencias las que desafían los estudios universitarios, solo que ante un “material de lectura” más complejo y que por lo tanto amerita un poco más de dedicación y “sacrificio”.

- Las prácticas de lectura y escritura en otros niveles del sistema educativo son radicalmente diferentes a las que se les propone a los estudiantes en la universidad. Desde los tipos de textos que se les ofrecen a los estudiantes, como las actividades que los profesores les demandan en uno u otro caso, son absolutamente disímiles.

- Las dificultades más marcadas de muchos estudiantes se vinculan directamente, entonces, con su situación de *extranjería* respecto de ciertas formas del discurso académico o científico, y el desconocimiento de ciertas reglas específicas a partir de las cuales aquel se concibe, se produce y/o se transmite (Giménez, 2011). Siempre resulta productivo indagar cuán extrañas resultan ciertas expresiones que los profesores o los textos utilizamos sin mucho reparo, expresiones que se han vuelto ya comunes al discurso académico especializado pero

que expresan densas categorizaciones y tradiciones discursivas que no necesariamente forman parte del universo discursivo de los lectores que migran de otras prácticas de lenguaje o de lectura.

-Los profesores tenemos una fuerte imagen de nosotros mismos como lectores competentes y ello, muchas veces, dificulta mirar al otro como *otro* que no solo lee de otra manera sino que está en proceso de alfabetizarse académicamente. Ello nos ayudaría a prestar atención y poner significado en lo que los estudiantes dicen de los textos (“es muy largo...” “da vueltas sobre lo mismo...” etc.), a sus posibilidades interpretativas (“no entiendo nada...” “no sé cómo se hace para leer todo eso acá...”), y a ciertos movimientos interpretativos típicos de lectores inexpertos (empezar a leer sin darse cuenta de la fuente o pasar inadvertidas notas al pie, llamadas, etc.). Agudizar la mirada y la escucha de lo que dicen o, muchas veces, no dicen directamente pero dan a entender con algunas señales, ayudaría a achicar la brecha entre los lectores profesionales (los profesores ya iniciados en el discurso académico) y los estudiantes (los nuevos, los que pugnan por incorporarse como productores e intérpretes de ese discurso).

-Los profesores podemos imaginar y diseñar formas de intermediar entre esos discursos y los alumnos, achicando la brecha entre unos y otros. Se trata de pensar, en buena medida, cómo es posible acercar a los alumnos a las particularidades del discurso que circula en los textos que les ofrecemos, sus desafíos interpretativos, y cómo podemos desafiar ciertas formas estandarizadas del trabajo con los textos en la clase con nuevas propuestas de lectura, estrategias para la interpretación de los textos o actividades para el trabajo en el aula.

-Si bien se viene discutiendo desde hace tiempo sobre la cuestión de la lectura de los estudiantes en los cursos universitarios, se ha producido un estado de mayor sensibilización, y se han diagramado acciones orientadas al respecto, menos se ha discutido –al menos de manera sistemática– sobre las actividades de lectura que los profesores podemos proponer en clases y de los materiales académicos que mejor pueden acompañar a los estudiantes en ese proceso de alfabetización académica. Para ello, cobra cada vez más fuerza la idea de que se requieren de instancias compartidas entre profesores pares para la reflexión y producción conjunta de actividades y/o materiales para una enseñanza orientada hacia la interpretación de los textos que usualmente circulan por las aulas universitarias; ello pone en tensión cierto individualismo que caracteriza a las culturas académicas y la dificultad para construir de manera colaborativa.

-La tarea se dificulta aún más si la cultura académica universitaria no abre sus agendas e incorpora como tema central la discusión en torno a cómo es posible organizar el trabajo de lectura e interpretación en las clases, o acerca de qué actividades y materiales pueden acompañar de manera más efectiva a los estudiantes en ese proceso, amén de quiénes son los estudiantes, qué prácticas escolares han caracterizado su vida escolar, qué expectativas, dificultades y conocimientos tienen sobre sí como lectores y sobre los materiales y acciones que les pedimos en las clases, etc.

-Para abrir esta discusión es necesario incorporar una idea que pone en tensión cierto sentido común académico consuetudinario: enseñar una materia no solo implica enseñar un *contenido* (conceptos, nociones, teorías, leyes, etc.), sino también transmitir las *reglas para interpretar o producir el discurso que circula en sus textos* (libros, artículos, monografías, etc.) (Carlino, 2005). Las materias no son solo espacios conceptuales sino también espacios discursivos que regulan su producción, su recepción, su circulación, sus actores, etc.

-Junto a ello, resulta significativo incorporar la idea de que *leer y escribir* no representan técnicas simples para entender y usar el lenguaje (Giménez, 2011) sino medios privilegiados para *aprender una materia*, para entrar en las particularidades de un campo discursivo. Leer es algo más que “extraer el significado” de un texto, en tanto implica comprender el universo de producción de la ciencia o de una disciplina y las formas posibles de intervenir en él. Escribir es algo más que “decir lo que se sabe” en tanto transforma necesariamente el conocimiento de quien lo hace, quien aprende sobre aquello que escribe. Las prácticas de leer y escribir en

ámbitos académicos, por lo tanto, tienen una función *epistémica*, en tanto se lee y se escribe para aprender los contenidos de una disciplina, sus modos de producción y comunicación discursiva, y los modos generales en que la ciencia produce discurso y saber.

-De todo ello surge una pregunta más que interesante: ¿Quién enseña a leer y escribir? Necesariamente, debe hacerlo quien mejor conozca las reglas de producción de determinado discurso, es decir, los profesores especializados en un campo de conocimiento. La enseñanza de la lectura no es un trabajo de “especialistas en lectura” sino una práctica articulada entre los especialistas en una disciplina y aquellos profesionales que puedan acompañarlos a reflexionar sobre los mejores modos de transmisión, de enseñanza y aprendizaje del discurso académico y de formación de lectores. Las tutorías “por fuera” de las disciplinas suelen producir poco impacto en las prácticas de lectura de los estudiantes (Benvegnú, 2012).

-No alcanza con una “ambientación previa” en cuestiones de “lectura y escritura universitarias”, ni tampoco una sola materia de los planes de estudio para “aprender a leer y escribir textos académicos”, ni talleres extracurriculares donde los estudiantes se ejerciten en tales tareas. Cada vez cobra más fuerza la idea de que la alfabetización académica es *un proceso sostenido* que debe mantenerse como preocupación de *todos los profesores* durante el cursado de *toda una carrera*, incluso las de posgrado. Resulta más que productivo que los profesores especialistas en las distintas disciplinas de las distintas ciencias comiencen procesos de reflexión entre pares sobre cómo son los textos que produce su comunidad discursiva, qué implica leer esos textos, qué estrategias particulares demandan, cómo se producen esos textos, qué se espera de sus productores, etc. El *taller entre pares* es el espacio académico más significativo para convocar a profesores preocupados por cómo mediar de la mejor manera posible entre los estudiantes que están en el inicio o desarrollo de la vida universitaria y los textos que se les proponen en el conjunto de tareas académicas; compartir experiencias, casos, propuestas de trabajo es un buen medio para la construcción de problemas complejos insertos en las prácticas de enseñanza.

-Tal como decíamos anteriormente, se torna necesario un trabajo colectivo y reflexivo (Edelstein, 1995) que invite a poner en crisis cierto *sentido común académico*, muchas veces prejuicioso, sobre la lectura y la interpretación de textos en tanto actividades académicas propuestas a los estudiantes. En principio, no existen capacidades o competencias generales para la interpretación o producción de *cualquier tipo* de texto; los desafíos que tiene quien procura alfabetizarse en las ciencias exactas serán bastante distintos a quien interactúa con discursos de las ciencias naturales o sociales. Por otro lado, esas capacidades no han sido desarrolladas en otros niveles del sistema educativo, ni tendría por qué haber sido así (Carlino, 2005). También es cuestionable la idea de que enseñar a leer y escribir en una materia universitaria quita tiempo para enseñar los contenidos específicos, ni que sea una “tarea de otros”. La interacción constante entre especialistas disciplinares y especialistas en procesos de lectura, escritura y su didáctica, constituye el ámbito privilegiado para abordar la enseñanza de tales procesos en los espacios académicos.

-Podríamos cifrar entonces algunas preguntas que encierran las preocupaciones centrales para una enseñanza de la lectura en ámbitos académicos podrían ser más, por cierto, pero creemos que estas representan buenos *horizontes* para comenzar a construir un problema y encauzarlo:

¿Conocemos los profesores las dificultades concretas que tienen los estudiantes con los textos o consignas que les proponemos? ¿Los escuchamos realmente o las suponemos?

¿Qué saben ellos acerca de los discursos y prácticas discursivas que les proponemos en la Universidad? o ¿Cómo podríamos iniciarlos a ellos en el conocimiento de esas cuestiones?

¿Cómo son esos discursos o textos que bajo la forma de guías, apuntes, artículos, manuales, reseñas, capítulos de libros, etc. les proveemos en sus materiales de lectura?

¿Además de las clásicas actividades de lectura que buscan reproducir de manera sintética el

contenido de los textos (del tipo “Lea y desarrolle”, “Lea y fundamente”, “Lea y explique por qué X” etc.) qué otros ejercicios de lectura podríamos proponer a los estudiantes en las clases prácticas o en sus actividades extras?

### **Un problema clave: las actividades y prácticas de lectura en y para la clase**

1. Un temor crucial suele anteponerse a cualquier intento de innovar las formas de leer los textos académicos: la pérdida de especificidad técnica o científica. En efecto, suele pensarse que si las actividades son muy abiertas y convocan más a la producción personal que a la atención sobre lo que los textos dicen, puede acontecer el error conceptual al afirmar algo que no es correcto o que para nada los autores de los textos leídos invitarían a interpretar o concluir. La pérdida de rigor y exactitud es, con razón, una preocupación compartida entre los profesores; el riesgo de que al abrir a los conocimientos que los alumnos traen se cristalice un sentido banal y poco especializado, y que este termine obturando la interpretación de nuevos sentidos en los textos. En este temor se filtra cierto sentido común académico que cifra lo didáctico en “lo entretenido”, “lo lúdico” o en el “cómo hacer para que todos participen con lo que sea”. La preocupación didáctica se construye en torno al problema del conocimiento (Edelstein, 1995), y una didáctica de la lectura debe preocuparse innegablemente por maneras de interacción con los textos que permitan construir conocimiento sobre aquello que se lee. Lo “alternativo”, aplicado a la lectura y sus formas metódicas, debe entenderse por fuera de la antinomia entre “lo tradicional o lo novedoso” o “profesores viejos o jóvenes” para entenderse como una manera de abrir, continuar, complejizar, volver más productivos determinados paradigmas de enseñanza. Lo alternativo en este caso implica imaginar nuevas formas de interacción entre sujetos y textos que, más que desterrar modos y usos, los recontextualice en otras prácticas.

2. Enseñar a leer constituye una experiencia, también en el sentido de “experimento”: ello implica que en su práctica necesariamente convergen interpretaciones encontradas y que necesitan ponerse a prueba para legitimarse, cuestionarse, reajustarse, etc. No cualquier interpretación es válida, por cierto; más aun cuando se opera con textos que concentran conocimientos largamente expuestos y demostrados en la ciencia. Ahora bien, esta restricción hermenéutica es de carácter epistemológico mas no didáctico: un lector aprende a interpretar contrastando sus ideas iniciales en una comunidad de lectores, especializados o no, reajustándolas o afinándolas en discusiones, plasmándolas por escrito y poniéndolas a la vista de todos, reescribiéndolas, etc. Que nadie puede decir cualquier cosa en ciencia, es un imperativo; que nadie puede comprender todo en un único acto y por sí solo, también.

3. Los profesores solemos experimentar cierta incomodidad frente a la lectura parcializada que privilegia algunos temas o apartados de un texto por sobre otros, que “salta” algunas partes, y pensamos que la clave de comprensión descansa en la totalidad del texto ofrecido. En muchos casos, este tipo de lectura resultaría una tarea infructuosa que obstaculizaría la comprensión integral de lo que se lee; pero otros textos que compendian temáticas y problemáticas complejas pueden ser objeto de una lectura focalizada, esto es, atenciosa de algunas cuestiones por sobre otras. Este tipo de lectura no desestima la complejidad del texto, sino que organiza la actividad del lector concentrándola en algún eje u organizador temático, y aislándolas transitoriamente de otros. En todo experimento es posible “aislar” un fenómeno para despejar el campo de estudio; en un texto, es posible concentrar la atención en algunas temáticas por sobre otras. La indivisibilidad de los textos o de su significado es un imperativo semiótico, claro está. La posibilidad de fragmentar el material de lectura concentrando la atención momentáneamente en algunos indicadores más que en otros, es una posibilidad didáctica.

4. El trabajo de lectura “*en la clase*” suele pensarse como una inversión injustificada e improductiva del *tiempo*. Ello, ligado al supuesto de que los estudiantes ya deberían “saber leer” tal como se espera de ellos, hace que muchas de las tareas de lectura que enfrentan los alumnos se hagan en solitario y/o en espacios y tiempos distintos a los de la clase. Es posible pensar, sin embargo, que si el trabajo de lectura pudiera acontecer de manera colegiada y mixta entre novatos y especialistas, en contextos de producción efectiva donde haya espacio para el

equivoco y la incertidumbre, el reajuste y la reformulación, el contraste y la demostración, se favorecerían seguramente futuros y nuevos procesos de interpretación e inmersión en el campo discursivo del que se trate. Esta cuestión se vincula con la problemática del tiempo efectivo de las clases o los trabajos prácticos en relación con tareas o actividades de lectura que pueden insumir más tiempo que otras de corte reproductivo y/o evaluativo. La cuestión de cuánto tiempo invertir en estas problemáticas es un punto nodal en la enseñanza orientada a la interpretación de textos y abre la pregunta acerca de si invertir más tiempo en cantidad de contenidos o más tiempo en el desarrollo de procesos y estrategias para leer e interpretar textos que den cuenta de esos contenidos.

5. Comprender las motivaciones, los conocimientos, las incertidumbres, las preguntas, etc. que tienen los estudiantes respecto de los textos que ofrecemos para su lectura se condice con otra señal productiva: hacer saber a los lectores el sentido que tiene la lectura de un texto para esa disciplina, para sus aprendizajes o los objetivos o fines didácticos por los que leemos los textos que leemos: qué queremos encontrar en ellos, qué conceptos nos interesa destacar, cuáles menos, por qué ese y no otros textos, qué lo hace interesante o destacable, etc. Reducir el margen de los supuestos, tanto de lo que conocemos o creemos conocer de nuestros lectores estudiantes, como de las motivaciones por la que damos a leer determinados textos y no otros, así como las particularidades que ellos presentan, ayuda a construir un espacio de lectura más reconocible y compartido por todos los que lo habitan: especialistas y aprendices.

6. La diversidad de actividades de lectura siempre resulta fructífera para ampliar los horizontes interpretativos de los lectores. Ello implica, entre otras cosas, la posibilidad de articular y combinar modalidades de lectura de distinto tipo: más globales con más puntuales, más abiertas con más orientadas, más ligadas a la iniciativa interpretativa de los estudiantes o más ligadas a los significados explícitos del texto, más centradas en la descripción de cómo está organizado el texto o más ligadas a las opiniones o discusiones que genera en el lector, etc.

A continuación, y a manera de simple tentativa, esbozamos una clasificación, un principio de organización provisorio e incompleto de actividades didácticas que pueden orientar procesos de lectura productivos en los estudiantes. Es una lista abierta, por cierto, y quizás resulten más orientadas a los textos las ciencias sociales y humanas que a los de las exactas o naturales. Por todo ello, no tiene más sentido que ayudar a pensar, complejizar y diversificar los modos de acercamiento de los lectores hacia los textos y las formas en que los profesores podemos organizar el trabajo de lectura en las clases. En el mismo sentido, a reconocer los modos de lectura que proponemos a los estudiantes y algunas maneras para diversificarlos. Tentativamente, reconocemos cinco tipos de actividades didácticas:

1. Actividades de lectura orientadas hacia los conocimientos previos del lector.
2. Actividades de lectura que contextualizan o enmarcan el texto en sus condiciones o circunstancias de producción.
3. Actividades didácticas que focalizan o se detienen en expresiones, enunciados o párrafos puntuales y específicos del texto (“micronivel” textual) antes que en significado global o total del mismo.
4. Actividades didácticas que permiten focalizar o destacar y trabajar en el nivel global (nivel “macro”) del texto: la forma global del texto, sus zonas, el significado global, etc.
5. Actividades didácticas que focalizan el aspecto polémico del texto: ideas, cosmovisiones, posiciones, pronunciamientos, creencias, supuestos ideológicos, etc.

### **Actividades de lectura orientadas hacia los conocimientos previos del lector**

La cuestión de los conocimientos previos se presenta siempre como un núcleo fuerte en las posibilidades de interpretación de los textos. En general, se corresponden con órdenes diversos: experiencias sociales y culturales previas de los lectores, trayectorias de lecturas, conocimientos específicos sobre las temáticas que presentan los textos, conocimientos y experiencias con el lenguaje propio del tipo de textos que se leen, etc. Didácticamente, los conocimientos previos de los lectores se articulan en una tensión que va desde el desconocimiento absoluto del contenido y/o del género y/o de gran parte del léxico especializado del texto (entre otros), hasta una familiaridad máxima con ellos (p.ej. algunas temáticas de las ciencias sociales que involucran experiencias sociales comunes como internet, la televisión, la escuela, etc.).

**Para activar, didácticamente hablando, los conocimientos previos en el trabajo de lectura, un profesor puede:**

- Identificar ciertas temáticas centrales del texto y ponerlas informalmente a discusión y comentario por parte de los alumnos antes de su lectura.
- Exponer un caso concreto y específico (real o hipotético) cuya interpretación involucra buena parte de las temáticas presentadas por el texto, o al menos las centrales. Los “casos” empíricos, como los ejemplos, son vías de acceso no solo para la comprensión de cuestiones abstractas o teóricas, sino también una buena instancia para “empezar a hablar o pensar en...”; para poner en discurso cuestiones que después recibirán un tratamiento más complejo.
- Proponer (cuando el texto lo amerite) la observación y/o registro de alguna situación o elemento específico (objetos culturales, situaciones sociales, documentos, etc.) planteados por el texto, antes de su lectura, como una buena fuente de pre-nociones o disparadores para la interpretación. La experiencia (en el sentido de “experimento”) con objetos o elementos presentados en el texto, aun cuando el texto verse sobre cuestiones intangibles, es una buena vía de ingreso a la experiencia de la lectura.
- Seleccionar palabras claves del texto que activen en los lectores asociaciones libres con o entre ellas, mientras se registra e intenta poner cierto orden en la diversidad de elementos surgentes. Una variante consiste en la selección de palabras claves del texto por parte del profesor para activar asociaciones, pero ya no libres sino relacionadas semánticamente. Por ejemplo: ante el término “sentido” se evocan y asocian significados análogos (significado, texto, mensaje, etc.)
- Proponer procesos de argumentación (de defensa o ataque) formales frente a algunas tesis que anticipan temáticas de los textos a leer (p.ej. proponer tesis opuestas entre sí sobre temáticas presentes en los textos para que los alumnos escojan y apoyen argumentativamente antes del trabajo de lectura)
- Solicitar un trabajo más sistemático con textos de otros autores, introductorios a la problemática o discusión central del texto eje, y orientar a los alumnos para que exploren en esos textos y organicen argumentos que favorezcan, relativicen o se opongan a la temática de discusión. La búsqueda y/o lectura compartida entre profesor y estudiantes de textos introductorios (reseñas, enciclopedias especializadas, entrevistas u otros textos del autor, etc.) constituyen buenas actividades para el “calentamiento” inicial de la lectura.
- Invitar a otros especialistas en la temática en cuestión para que expongan discusiones, investigaciones, desarrollos, etc. específicos a ella y abran junto a los estudiantes ruedas de preguntas, entrevistas, ejercicios de lectura, discusiones, producción de textos junto al especialista, etc.
- Cuando la cuestión temática lo amerite, las dramatizaciones de los mismos estudiantes a partir de ciertos esquemas (un caso, un problema, una situación, etc.) permiten imaginar acciones, textos, etc. que anticipan una temática a desarrollar.

**Actividades de lectura que contextualizan o enmarcan el texto en sus condiciones o circunstancias de producción**

La necesidad de que los estudiantes conozcan quién escribió el texto que se lee y en qué época lo hizo, o en qué contexto histórico, ideológico, epistemológico, social, etc. fue concebido y escrito ese texto, así como el “contexto discursivo” (otros textos del autor o de otros autores), ya es asumida didácticamente casi como una condición necesaria para la actividad de lectura. Didácticamente, estas actividades de “enmarcamiento” se establecen en la siguiente tensión: pueden “burocratizarse” (se hacen más por una cuestión enciclopédica de “saber más cosas sobre el autor o la época” pero no se establecen relaciones entre el contexto y los sentidos del texto) o pueden constituirse en el centro del trabajo y complejizarse de tal manera que terminan “opacando” o desplazando el trabajo central con los textos (p.ej. se termina debatiendo y profundizando sobre el estructuralismo cuando al inicio se hizo referencia a él para comprender algunas posiciones de tal o cual autor estructuralista).

**Para enmarcar o contextualizar, didácticamente hablando, el texto-objeto en el trabajo de lectura, un profesor puede:**

- Exponer a los estudiantes toda la información necesaria sobre la época, el contexto disciplinar, social y/o ideológico del texto de manera informal (comentarios, preguntas, etc.) o más formal (gráficos, esquemas, textos introductorios con guías de preguntas orientadoras, exposiciones de especialistas, etc.).

- Ofrecer en el conjunto de materiales, y/o leer junto a los estudiantes los índices de los libros de los cuales se extraen los textos ofrecidos, analizar junto a ellos otras temáticas desarrolladas en tales obras, buscar con ellos y entre todos relaciones semánticas o de contenidos entre esas temáticas, proponer a los estudiantes que infieran otras cuestiones vinculadas al tema que podrían figurar en los desarrollos pero no lo están; de la misma manera, puede orientar a la focalización o lectura atenciosa de otros paratextos como las contratapas, los prólogos, los prefacios, los títulos o subtítulos de tapa, datos de edición, etc. La lectura comentada de otros títulos del autor así como el contacto con los materiales-fuentes (libros, documentos, diarios, revistas, etc.) de donde surgen los textos que se ofrecen para la lectura, la lectura compartida y comentada de paratextos, las búsquedas compartidas en buscadores digitales, etc. o la lectura y/o visionado (si los hubiere filmadas) de entrevistas con el autor, resultan también modos significativos de “poner en contexto” histórico, disciplinar y discursivo el texto cuya lectura se propone.

- Orientar y/o establecer conexiones temáticas, disciplinares o contextuales con otros textos y/u obras leídas con anterioridad. Puede recoger párrafos o segmentos de otras obras del autor donde define o precisa algunos contenidos del texto a leer.

- Proponer que sean los mismos estudiantes que tras una primera lectura identifiquen cuestiones sobre cuyo contexto de producción, según ellos estimen, necesitarían información adicional para enmarcar el texto de referencia.

#### **Actividades didácticas que focalizan o se detienen en expresiones, enunciados o párrafos puntuales y específicos del texto antes que en significado global o total del mismo**

Este tipo de actividades permite que el docente concentre el trabajo de interpretación en “zonas” del texto (enunciados, expresiones, párrafos, etc.) que condensan un significado clave o funcional del texto, antes que en su interpretación global. El trabajo con porciones menores del texto, permite algunas veces más concentración y detalle con significados de menor alcance pero incluidos y funcionales al significado global; también posibilita desplegar un trabajo interpretativo inicial más acotado, más orientado o más puntual. La “manipulación” interpretativa del texto por porciones o zonas puede, en algunos casos, generar mayor confianza en los estudiantes. Algunos docentes los proponen como actividades iniciales para conducirlos posteriormente hacia trabajos de interpretación más globales; otros, en cambio, suelen obviarlos por temor a perder el horizonte global del trabajo.

#### **Para un trabajo interpretativo “focalizado” en algunos elementos del texto, el profesor puede:**

- Proponer un enunciado, párrafo o segmento del texto y solicitar a los alumnos que expliciten su interpretación a partir de la relectura individual o colectiva, del comentario grupal y el registro escrito de estos comentarios, de ejercicios de escritura a manera de paráfrasis (que expresen lo leído con otras palabras) individuales o grupales y compartidas, etc. También, puede indicar que establezcan relaciones de significado entre ese enunciado o párrafo y otros enunciados o párrafos del mismo texto o de otro texto leído anteriormente: el contraste entre “porciones” textuales diferentes puede favorecer el trabajo interpretativo.

- Solicitar a los estudiantes que focalicen la atención en un segmento del texto e infieran lo que el autor no dice allí y/o está implícito (porque supone que el lector ya lo sabe, porque da por sentado que el lector sabe o piensa de esa manera, etc.) a partir de comentarios individuales o grupales. De la misma manera, que evalúen si esos conocimientos supuestos están disponibles en ellos o hay que construirlos, o si acuerdan o no con esos supuestos del autor.

- Indicar a los lectores que evalúen la funcionalidad de determinado/s enunciado/s o párrafo/s en el sentido global de un texto: si es un *ejemplo* de lo que el autor propone como tema o tesis central, o es una *comparación* o *referencia* a otros elementos o textos aludidos, o si es una *cita* que permite legitimar lo que se está diciendo, o es una *síntesis conclusiva* de lo afirmado

hasta el momento, etc.

-De manera análoga, solicitar que los lectores establezcan relaciones semánticas entre enunciados o párrafos del mismo texto: si están ligados causalmente, temporalmente, opositivamente, consecutivamente, etc.; de la misma manera, puede consignar ejercicios de microescritura (borradores) que integren y reescriban en un solo enunciado o párrafo las unidades anteriores.

- Señalar algunas palabras claves del texto sobre las que descansa parte importante de la posibilidad de construir el sentido de un párrafo o segmento del texto (palabras “faro”); solicita a los estudiantes que las localicen en el texto, que localicen el/los enunciados en que aparecen y discutan el sentido/significado con que aparecen allí esos términos.

- Señalar, o pedir que los estudiantes lo hagan, palabras que forman un mismo *campo semántico* (p. ej. medios, televisión, crítica televisiva, influencia mediática, consumidor, etc.) y armen con ellos esquemas, gráficos o algún tipo de representación que expresen las relaciones semánticas entre tales términos en el texto (causa/consecuencia; ejemplificante/ejemplificando; básico/derivado; asentimiento/disentimiento; central/secundario; etc.).

- Proponer porciones del texto para que los estudiantes los parafraseen o reescriban, ya sea conservando el sentido de lo dicho, ya sea alterándolo en algún sentido (relativizándolo, atenuándolo, etc.).

- Seleccionar porciones o segmentos del texto para que los estudiantes los reescriban con sentido radicalmente opuesto al planteado por el autor; luego, proponer discusiones de aceptación, negación o relativización entre los enunciados originales y los reescritos.

- Identificar algunos segmentos del texto, o solicitar a los mismos lectores que lo hagan, para que los estudiantes los “expandan” (escriban microtextos) con *ejemplos, comentarios, citas de textos leídos, comparaciones o alusiones* al mismo texto o a otros, etc.

- Indicar tareas de “rastreo” de cuestiones específicas en el mismo texto: qué autores están citados o referenciados en el texto (dónde, con qué sentido: si confirman o niegan lo dicho, etc.), qué referencias bibliográficas se ofrecen, qué fuentes o referencias informativas se acompañan (estadísticas, investigaciones, notas o artículos mediáticos, etc.).

### **Actividades didácticas que permiten focalizar o destacar y trabajar en el nivel global del texto: la forma global del texto, sus zonas, el significado global, etc.**

A diferencia de las anteriores, este tipo de actividades permite que el docente concentre el trabajo de interpretación en aspectos globales o totalizantes que refieren al texto en su conjunto (la organización general de la información en el texto, el significado de mayor generalidad del texto que condensa los significados parciales, etc.), antes que en segmentos o unidades menores. La tensión entre los aspectos puntuales y globales, o “micro” y “macro”, del texto permiten diagramar un continuo de actividades de lectura que vaya y vuelva de manera articulada y compensada entre una y otra cuestión. Muchas veces, el nivel global o macro (por ej. “desarrolle de manera sintética la teoría X”) suele establecerse como el único tipo de trabajo propuesto por los docentes.

### **Para el trabajo interpretativo “en el nivel global”, un profesor puede:**

- Luego de un trabajo pormenorizado y focalizado en partes del texto, solicitar a los estudiantes que escriban un breve texto (un comentario, un resumen, una reseña, u otro género análogo) que integre los enunciados o párrafos trabajados anteriormente. En este sentido, el trabajo de escritura se establece como intermediario al de interpretación. Los trabajos de producción de textos que integren las interpretaciones globales (esos resúmenes/comentarios) pueden generar instancias sistemáticas y organizadas de talleres de escritura para producir géneros más complejos: antologías, reseñas críticas de artículos u obras, contratapas alternativas de los textos leídos, etc.

- Antes del trabajo anterior, abrir rondas de comentarios, discusiones o justificaciones sobre cuál información integraría o no un resumen/comentario sobre el texto, conforme a su relevancia o centralidad.

- Proponer que los estudiantes infieran y sistematicen las grandes preguntas para las que el texto ofrece respuestas (y aquellas que no responde, también).

- Solicitar que los lectores, luego de un trabajo más pormenorizado, propongan títulos o sub-



títulos alternativos y que introduzcan – si no los hay- subtítulos que organicen las temáticas o la información desplegadas por el texto.

- consignar que los lectores identifiquen “zonas” diferentes del texto: relatos internos, descripciones de objetos o procesos, comentarios o tomas de posición del autor, explicaciones de las causas de procesos, invocaciones explícitas al lector, ironías del autor, referencias a otros textos, etc. Se pueden construir verdaderos “mapas” de los textos que ayudan no solo identificar estos segmentos sino también a hipotetizar el sentido que aportan al texto. De manera análoga, el profesor propone insertar en el texto ciertos elementos que permitan expandirlo reafirmando el sentido: comentarios, alusiones a otros autores, referencias a otras lecturas, etc.

- escribir glosarios con las definiciones previamente acordadas (las que se consideren capitales) y discutidas en el grupo.

- escribir “hojas de ruta” que sistematicen recorridos posibles por el texto: dónde poner mayor atención, qué conceptos sí o sí deben ser atendidos prioritariamente en la lectura, qué aspectos necesitan ser complementados con otras lecturas, etc.

### **Actividades didácticas que focalizan el aspecto polémico del texto: ideas, cosmovisiones, posiciones, pronunciamientos, creencias, supuestos ideológicos, etc.**

Todos los textos convocan, seguramente, a interpretaciones muchas veces encontradas o con amplios márgenes de “subjetividad”. En algunos textos en particular esta dimensión subjetiva adquiere una dimensión notable en tanto las temáticas aludidas convocan la experiencia cultural del lector junto a sus posiciones valorativas, y abren el camino de la controversia y la polémica de manera evidente. De la misma manera que los conocimientos previos, el aspecto polémico de los textos establece una interesante tensión didáctica: en un sentido productivo, permite confrontar lo que se lee y expandir con el universo propio de referencias; en un sentido negativo, actúa de valla inamovible que termina negando o menospreciando la posición expresada en el texto. O complejizan la interpretación y generan una discusión productiva en matices o solo se reafirma la propia voz y no se “escucha” al texto.

### **Para enfatizar, didácticamente hablando, esta dimensión del trabajo de lectura, el profesor puede:**

- Solicitar a los estudiantes que identifiquen y registren los enunciados, frases, palabras, etc. del texto con contenido polémico, discutible, relativizable, etc. También, proponer a los lectores que inferan, compartan y discutan sobre la posición teórica o ideológica del autor (desde qué concepción habla con quién discute etc.) que emerge en particular en algunos segmentos del texto o en general en todo el texto.

- El mismo profesor puede elegir algunas expresiones polémicas o sugerentes del texto y proponer al grupo de estudiantes que individual o colectivamente expongan razones para el acuerdo o desacuerdo con ellas.

- A partir de la identificación de una posición eje o central del autor, puede solicitar a los estudiantes que identifiquen líneas de argumentación o líneas temáticas que sean auxiliares de aquella.

- Resulta interesante, también, proponer a los lectores que contrapongan enunciados, frases, ideas, etc. con contenidos opuestos o desde posiciones contrarias a las del autor (si están convencidos de ello) y escriban breves textos borradores que desarrollen o registren esas posiciones, ideas, frases, etc.

- Resulta interesante, solicitar la búsqueda de frases, ideas o expresiones de otros autores y/o textos leídos que puedan ser contrapuestas a la del texto/autor que se lee.

- El profesor puede proponer la escritura de breves comentarios o reflexiones sobre expresiones del autor más liberadas de la exigencia de consentir o disentir con ellas: comentarios libres, disquisiciones personales, reflexiones individuales o grupales, etc.

### **Conclusión**

La lectura y/o interpretación de textos representa sin dudas una cuestión compleja y problemática desde la perspectiva que la abordemos: como proceso cognitivo o hermenéutico,

como práctica social y/o subjetivante o como actividad escolar orientada al aprendizaje y la formación de estudiantes. Constituye el centro de un campo de estudios de significativo y notable desarrollo en los últimos años, y objeto de una reflexión inusitada y creciente en todos los ámbitos educativos: primarios, medios y superiores. Gracias a ello, existe hoy un grado de sensibilización creciente que nos conduce a la idea de que las prácticas de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse muy por fuera de los problemas de las prácticas de leer y escribir en la escuela o en las academias, y que de estas depende en buena medida la inserción efectiva de los estudiantes en el sistema escolar y sus posibilidades de formación para la vida, el trabajo o la continuación de sus estudios. El problema de la lectura está siendo percibido, definido y evaluado, creemos, en su justa medida. A pesar de ello, no nos hemos preguntado de manera contundente aún -quizás estemos recién comenzando a hacerlo- por las maneras en que los profesores pueden tramitar la lectura de los estudiantes en sus clases y en las actividades académicas propuestas, y por las tareas que pueden desplegar en sus cursos para poner a sus alumnos a leer desafiando viejas tradiciones y sentidos vueltos comunes en la vida escolar y académica. Estamos comenzando a comprender que en el conjunto de problemas que representan las prácticas de leer y escribir (de orden cultural, social, académico, pedagógico, etc.) el problema didáctico y metodológico no es menor. Ha llegado la hora de que ingrese de manera contundente a la agenda educativa la reflexión sobre lo metodológico en la enseñanza de la lectura para poder así objetivar, reflexionar y reformular viejas e impensadas formas con las que los profesores distribuimos los textos en las aulas y solicitamos tareas a los estudiantes.

## Bibliografía

Benvegnú, María Adelaida y Espinoza Ana María (2012): "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad" en *Espacios de Docencia*. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

Carlino, Paula (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs. As.

Eco, U., & Pochtar, R. (1993): *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs As

Ferreiro, Emilia (2001): *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. F.C.E. Bs. As.

Giménez Gustavo (2011): "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad" en Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones. Córdoba.



## Taller con los ingresantes a la UNC: herramientas para un nuevo tipo de lectura

Daniel Luque y Mauro Orellana  
Escuela de Ciencias de la Información –UNC  
luquedaniel@hotmail.com

*Las ‘prácticas’ ya no serán ahora unas prácticas propuestas como modelo y que, probadas en la observación empírica de una investigación, se ofrezcan como garantía de la “buena enseñanza”. Se trata de otra política de distribución de las voces, que encuentra en la narración la posibilidad de reconocer un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza.*  
Gustavo Bombini. Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura

En el marco del Programa de Ingreso y Permanencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se implementó entre abril y mayo de 2012 un Taller destinado a los estudiantes beneficiarios de las “Becas para ingresantes”, otorgadas para desarrollar sus estudios en la universidad.<sup>5</sup> Todo ello en el marco de una decisión política institucional de acompañar a los estudiantes en el pasaje de un nivel a otro, aun cuando las incidencias de las distintas acciones pudieran tener un alcance acotado. En este caso la propuesta se vinculaba con el interés de abordar los textos de circulación académica con herramientas que posibilitaran leerlos desde la complejidad que ellos mismos instalan. Asimismo, se reconocía que, muchas veces, la falta de estrategias para las nuevas prácticas de lectura, como parte del proceso de estudio de los ingresantes, dificulta e incluso obtura – junto con otras variables- el inicio y avance en la carrera universitaria.

La obligatoriedad del nivel medio implicó que más estudiantes culminaran esos estudios y optaran por dar continuidad a su formación en el nivel superior; sin embargo, a veces, algunos tránsitos por la secundaria valoran prioritariamente factores que se alejan del objetivo de la conformación de un capital cultural vinculado a la práctica de estudio y al desarrollo de las competencias necesaria para las acciones en una nueva instancia: “El capital cultural desempeña un rol crucial para las oportunidades de los estudiantes cuando ingresan al grado. Por eso, los alumnos de clases populares sufren mayores dificultades académicas y sus impactos, como el rezago y la deserción”. (Ezcurra, 2007: 31)<sup>6</sup>

El objetivo general que se planteó para el Taller fue que los alumnos ingresantes al primer año

---

<sup>5</sup> Los criterios de asignación de estas becas responden a dos cuestiones centrales: a) estar cursando el último año de la escuela media y b) presentar una situación socioeconómica que dificulte el acceso a la educación de nivel superior. En relación con este último punto, un equipo de Trabajadores Sociales realiza una evaluación a partir de determinada documentación y entrevistas personales y posteriormente elaboran un listado de orden de mérito. En cuanto a la asignación de las becas, también las pueden recibir aquellos que hayan terminado la escuela secundaria años antes y/o hayan intentado cursar alguna carrera universitaria previamente. En el 2012 fueron becados 100 estudiantes.

<sup>6</sup> A partir de una investigación de carácter cualitativa con estudiantes ingresantes, Ezcurra concluye que el capital cultural refiere a saberes que se dan por sentados en el ámbito académico. Es decir, saberes que suponen un “saber hacer” como por ejemplo entender e interpretar y no memorizar, tomar apuntes, leer mucha bibliografía, seleccionar lo más importante, según las propuestas de contenidos de las cátedras, y organizar el tiempo, entre otros (Ezcurra, 2007).

de las carreras vinculadas a las ciencias sociales y las humanidades desarrollen estrategias para la lectura de textos académicos. Se propuso un acompañamiento en lo que para quienes recién se iniciaban en los estudios universitarios constituía una nueva práctica de lectura: una experiencia nueva situada en un espacio nuevo, con textos cuya particularidad está dada por un lenguaje preciso y especializado, por la pertenencia de sus autores a una corriente o enfoque teórico y su consecuente “diálogo” con otras posiciones; por una polifonía textual que hace necesaria la distinción clara y ajustada de cada una de las “voces” intervinientes y el tipo de relación que se establece entre ellas. Más específicamente, el Taller se propuso la reflexión compartida con los pares sobre el mejor modo de abordar los materiales elegidos para la lectura atendiendo a las particularidades de los textos elegidos para cada uno de los encuentros.

El material fue seleccionado pensando en recrear la situación de lectura que cada uno de los alumnos estaba empezando a experimentar en el primer cuatrimestre de sus carreras; así entonces se trabajó un conjunto de textos que bien podrían haber sido parte del material de lectura de los primeros años de las carreras convocadas al Taller.

Lo más significativo de la propuesta fue el modo en el que desde el primer encuentro, independientemente de los objetivos propuestos y de la dinámica planteada -que se fue cumpliendo y adaptando-, el espacio se fue transformando en un lugar de intercambio de inquietudes y experiencias marcadas por lo novedoso de las vivencias que cada alumno estaba transitando en su primer o segundo mes de carrera. Así, el aporte de los estudiantes permitió asomarse al modo problemático en el que estaban atravesando su primer trayecto por la universidad, atendiendo especialmente a sus nuevas prácticas de lectura. Si bien todos eran alumnos del área de las humanidades y ciencias sociales, la diversidad de carreras enriqueció los intercambios: Psicología, Comunicación, Archivología, Historia y Letras estuvieron “representadas” en el grupo cursante.

Esta dinámica que adquirió el Taller hizo que la prioridad sea “poner el oído” a los relatos y aportes de los alumnos, y en función de eso ir replanteando las estrategias: de este modo, la lista de textos programados para trabajar fue revisada en función de los planteos/demandas de los estudiantes.

### **Los encuentros: nuevas experiencias de lectura**

#### **“Leo pero pierdo el hilo de la idea” - “No sé de dónde agarrarme del texto”**

Para una primera clase, se les propuso a los alumnos el trabajo con un texto de Terry Eagleton: “¿Qué es la literatura?”, que es la introducción a su libro *Una introducción a la teoría literaria*. En el desarrollo de este texto el autor intenta dar respuesta a la pregunta que está en el título, barajando distintas respuestas y descartándolas a través de una pormenorizada exposición de argumentos refutadores. Así, convoca a su texto la noción de ficción como definitoria de lo literario y fundamenta su rechazo; considera el empleo característico de la lengua y remite al enfoque de los formalistas rusos precisando sus enfoques y aportes, aunque también descarta que sea un rasgo que permita definir la literatura; apela al uso autorreferente del lenguaje que caracterizaría a lo literario, pero tampoco considera que dé respuesta al interrogante. Finalmente concluye que la literatura no es una categoría descriptiva objetiva, sino que es una noción ligada a los juicios de valor que tienen carácter histórico y se vinculan a ideologías sociales.

Por un lado, todo este desarrollo del texto elegido para el trabajo, involucra al lector en los procedimientos y recursos característicos de la argumentación como forma textual. Por otro, desde el punto de vista de la presentación vinculada al momento previo de la lectura, en el que el lector hace un recorrido por la presentación del texto como modo de disponerse a la lectura propiamente dicha, este presenta como únicos elementos paratextuales el título y alguna nota al pie; no hay ningún otro umbral de acceso al texto que permita un recorrido previo y habilite una expectativa y/o disposición. Todo lo demás es puro “contenido” que se presenta visualmente “pleno” de palabras. No hay ningún intertítulo, ningún espaciado especial entre párrafos, ninguna palabra en negrita. Solo queda ingresar al texto, lanzándose desde la pregunta que le da título.

Antes de la lectura con los alumnos, y después de reparar en los aspectos formales de la presentación tal como los mencionamos, se les presentó a los alumnos otro texto sobre otra temática que contrastaba en lo que hace a los elementos paratextuales: la abundancia de inter-

títulos y cuadros sintetizadores habilitaba que una prelectura diera cuenta de los contenidos e incluso de la relación entre las ideas que se desarrollaban. Esto permitió la reflexión colectiva sobre la función de esos elementos que acompañaban al cuerpo principal: desde la instancia previa a la lectura permitían conjeturar sobre el contenido por leer y ya durante la lectura organizaban el contenido al lector.

Cuando volvimos al texto de Eagleton aprovechamos la pregunta del título (¿qué es la literatura?) para activar alguna idea previa sobre lo que cada uno pensaba sobre el asunto. Luego comenzamos con la lectura propiamente dicha, que en un primer extenso tramo fue colectiva con un lector guía. Esto permitió reparar en algunos recursos y su función: cada ejemplo que daba el autor se lo volvía a leer y se identificaba ejemplo de qué afirmación anterior era. Lo mismo con las analogías que utilizaba: ¿entre qué entidades se establece la analogía?, ¿por qué se usaba una analogía en cada caso? Conjuntamente, alumnos y profesor, fuimos elaborando un cuadro en la pizarra donde anotábamos las ideas fuerza: la pregunta que funciona como título en el centro y cada una de las tentativas de respuesta desprendiéndose desde ahí. Como el texto presentaba amplios desarrollos que se desprendían de los ejes temáticos principales –tal el caso de las nociones sobre el lenguaje de los formalistas rusos, a propósito de una de las posibles respuestas a la pregunta inicial– entonces se hacía relevante frenar la lectura y preguntarse: “¿Por qué aquí el autor está “hablando” de este concepto o de este tema? ¿A propósito de qué? ¿Cómo llegó aquí el desarrollo que viene haciendo?” Estas preguntas permitían retomar el desarrollo de la argumentación en la perspectiva de la tesis que se estaba sosteniendo. Además del trabajo de lectura colectiva y de elaboración del cuadro organizador, cada uno fue insertando en el texto las anotaciones y los subrayados que le eran necesarios para el seguimiento de la lectura; entonces el texto que aparecía, como dijimos más arriba, pleno de palabras en su edición, pero sin ningún “umbral” de acceso (escaso en paratextos), ahora estaba pleno de intervenciones del lector: anotaciones, palabras, flechas y subrayados.

La realización colectiva de un cuadro organizador del contenido en la pizarra a medida que se iba leyendo, la posibilidad de reflexionar sobre la función de un recurso (ejemplo, analogía, cita de otro autor, etc.) y las intervenciones personales en el texto se constituyeron en estrategias de mediación de la lectura que permitieron dar respuestas a dos inquietudes de los alumnos al momento de leer: “*Leo, pero pierdo el hilo de la idea*” o “*No sé desde dónde agarrarme en el texto*”. Tales fueron las palabras planteadas por algunos de los alumnos respecto a lo que les pasaba al momento de leer en esta situación.

### “Quién dice qué cosa”

En otros de los encuentros del Taller, y a partir de la escucha de los estudiantes asistentes, se decidió centrar la atención en el texto titulado “¿Televisión-espectáculo o televisión-narración?”, de Giovanni Bechelloni, extraído del libro *Videoculturas de fin de siglo*, publicado en 1989 por la editorial Cátedra y que reúne una serie de artículos de otros autores que abordan la misma temática.

El autor italiano instala una pregunta en el título y el desarrollo del capítulo consiste en construir argumentos que se orientan hacia una de las dos posiciones contempladas en dicha interrogación: la televisión como narración o, en otros términos, explicada a través de su “función bárdica”<sup>7</sup>. La dimensión polémica es ostensible en el texto ya que se hacen presentes dos posturas y Bechelloni propone una hipótesis inicial que sostendrá en todo el capítulo y discutirá con aquellos intelectuales que consideren a la televisión como un espectáculo equiparable al teatro o al cine.

La modalidad de trabajo, similar a la de los otros encuentros, consistió en realizar la lectura en el Taller con todos los asistentes; no se pretendía abarcar toda la extensión del capítulo sino que nos propusimos focalizar en las cuatro primeras páginas donde se asientan los nudos del texto. La lectura fue acompañada de interrupciones para aclarar aquello que podía resultar confuso, plantear una pregunta al texto por parte de los coordinadores para identificar cómo podía ser resuelta por los estudiantes de manera oral y reflexionar sobre cómo se iban entramando las ideas y qué marcas lingüísticas daban pistas de esos encadenamientos.

La decisión de abordar un texto de estas características se basó en reconocer que los materia-

7 Bechelloni refiere a la “función bárdica” retomando el rol que cumplían los poetas, también llamados bardos, en la antigüedad: ellos contaban historias en espacios públicos.

les de estudio de los alumnos universitarios de ciencias sociales y humanas frecuentemente están atravesados por la polémica más o menos explícita (ya sea por un concepto, ya sea entre dos posiciones teóricas o metodológicas, entre otras) y, en consecuencia, es necesario detenerse en ese rasgo particular para evitar lecturas que allanen los argumentos y contraargumentos que se despliegan en el texto. Y para muchos estudiantes resulta algo novedoso y un tanto difícil atender de manera solitaria sobre el objeto de discusión y las posiciones construidas en relación con esa discusión. Esa dificultad no responde a una inoperancia de malos lectores sino, y sobre todo, al hecho de que provienen de otras experiencias de lecturas escolares donde predominan en general los textos expositivos de los manuales y donde las citas introducidas en el texto, por ejemplo, cumplen la función de confirmar aquello que se expone y/o introducir una definición.<sup>8</sup>

Estos “nuevos lectores” requieren de un tiempo de ejercitación, de “entrenamiento”; con estos textos que exigen un nuevo modo de leer, y las cátedras de los primeros años de la universidad, por su parte, ya no pueden considerar que el estudiante es competente en estas prácticas por el solo hecho de haber ingresado a la universidad que podrá sortear satisfactoriamente las dificultades que se les presenten en este tipo de textos y que ya dispone de las herramientas necesarias para reconstruir y valorar la dimensión dialógica/polémica de esos materiales.

En esa ocasión se consideró que elegir un texto que tematizara sobre la televisión produciría un primer acercamiento con los estudiantes, producto de su vinculación con la experiencia de ser espectadores, más allá de la cantidad de horas -o no- que dispongan frente a la televisión y a partir de ahí, de esa puerta de ingreso, se introduciría a la discusión que plantea el texto. No obstante, los saberes previos, el universo de la doxa, en algunas oportunidades pueden precipitar ciertas interpretaciones que distan de lo que el autor está postulando, más aún en temas fuertemente opinables como el sentido de la televisión en la sociedad contemporánea. Esto es frecuente en áreas de las disciplinas sociales y las humanidades donde temáticas referidas a política, sexualidad, género, educación, historia, movilizan juicios previos que pueden, por un lado, activar lo que se sabe y por lo tanto poder dialogar con lo nuevo que propone el texto; y por otro, esos saberes previos pueden “invadir” al texto haciendo que los estudiantes/lectores le hagan decir al autor aquello que no dice.<sup>9</sup>

En relación con esto último y de acuerdo a lo indicado más arriba -la dimensión polémica del texto-, la intención fue reconocer los modos en que Bechelloni desacredita la postura de los intelectuales que consideran a la televisión como manifestación del espectáculo por medio de un juego de voces complejos. En la lectura de los estudiantes resulta común que las negaciones y/o contraargumentos planteados por el autor para cuestionar otra posición sean leídos como afirmaciones y/o argumentos para defender su propia hipótesis, razón por la cual nuestra inquietud apuntó en ese aspecto a reconocer con ellos quién dice qué y de qué modo. Tarea que creemos puede ser compartida por otros colegas. En ese leer con ellos, en la reflexión conjunta sobre qué estrategia llevar a cabo para ingresar y transitar el texto, en reponer en tanto profesores aquello que está implícito, en poder reconstruir ciertas discusiones del campo disciplinar a partir de los propios textos, se les estará enseñando a los estudiantes de primer año cómo es leer en ciencias sociales y humanas.

### **Bibliografía**

EZCURRA, Ana María (2007). *Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de Sao Paulo: Cuadernos de Pedagogía.

---

8 Uno de los contenidos de Lengua y Literatura en el nivel medio es la argumentación y los textos ofrecidos a los estudiantes para su lectura y posterior análisis suelen ser muy convencionalizados o adaptados, pero estos distan de aquellos con los cuales se encontrarán en la universidad.

9 Como mencionamos más arriba, en “¿Televisión espectáculo o televisión narración?”, Bechelloni polemiza con aquellos intelectuales que equiparaban a la televisión como una manifestación análoga a la del teatro, el cine y utilizaban categorías extrañas para interpretar a la misma televisión impidiendo ver su rasgo singular y diferenciador de aquellas otras prácticas. A esa operación realizada por los intelectuales el autor la define como un “sistema de domesticación”. En reiteradas ocasiones cuando les consultábamos a los estudiantes el sentido de esa expresión en el marco del texto, ellos traían aquello que circula en la doxa: que la televisión manipula, “domestica”, a las personas. De este modo le hacían decir al autor aquello que no estaba queriendo decir.

## Leer e interpretar textos al inicio de los estudios universitarios: una reflexión para física

Laura Buteler

Facultad de Matemática, Astronomía Y Física- UNC -CONICET  
lbuteler@famaf.unc.edu.ar

En este trabajo se propone una reflexión en torno a algunas características de textos de Física que tradicionalmente utilizan los estudiantes universitarios ingresantes. Esta reflexión tiene origen en la experiencia recogida durante los talleres realizados con estudiantes ingresantes y profesores universitarios de los primeros años, llevados a cabo en el marco del Programa de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC *Programa de Ingreso y Permanencia en la UNC*, a cargo de Asuntos Académicos de Rectorado, a lo cual se suma la propia experiencia como docente e investigadora del aprendizaje de la Física. La propuesta es muy acotada y solo pretende poner en cuestión algunos supuestos, tan afianzados como invisibles, en relación a lo que los ingresantes deben saber y saber hacer cuando se enfrentan a ciertos textos al comienzo de sus estudios universitarios.

### ¿El problema?

La problemática de la comprensión y producción de textos parecería ser exclusiva de las ciencias sociales y las humanidades. Un dato interesante surge de comparar el número de docentes y estudiantes que concurrieron a los talleres de lectura y escritura para las áreas de física y matemática con el número de participantes para las áreas de ciencias sociales y humanidades: la gran mayoría de los asistentes pertenecían a éstas últimas. Cabe entonces preguntarse si los docentes de física o matemática tenemos una percepción sesgada en relación a las causas de las dificultades de los ingresantes cuando se abocan al estudio de estas disciplinas. Sabemos por experiencia docente y también porque está ampliamente reportado en la literatura (para una revisión bibliográfica ver Maloney 1994), que los estudiantes tienen dificultades conceptuales, procedimentales y actitudinales durante el aprendizaje de ciertos contenidos científicos. Sin embargo, cabe preguntarse si esas son todas las dificultades, o bien si esas dificultades están relacionadas con el proceso de comunicación mediado, en gran parte, por los textos que los estudiantes deben leer e interpretar para luego responder a las consignas que les planteamos. En síntesis, ¿deberíamos preocuparnos por la lectura y la escritura de nuestros estudiantes ingresantes de física o matemática? Se intentará plantear algunos elementos que permitan abordar parcialmente esta pregunta y, eventualmente, persuadir al lector hacia una respuesta positiva.

### Los ingresantes a la universidad y la “barrera” de la cultura académica

Cuando los jóvenes ingresan a sus estudios universitarios se sumergen en una cultura académica



mica a la que aún no pertenecen (Carlino, 2003). Esa cultura académica, que es muy diferente para los distintos objetos de estudio, incluye prácticas de lectura y escritura que le son propias y que son implícitamente compartidas por todos los integrantes de esa comunidad. Los docentes hacemos explícitos los nuevos contenidos a ser aprendidos, pero casi nunca hacemos explícitas las prácticas de lectura y escritura compartidas por la comunidad. No obstante ello, presuponemos que los estudiantes deben entenderlas y aplicarlas desde el comienzo de sus estudios, como si esas prácticas hubieran sido adquiridas antes, aun no siendo miembro de esa cultura académica. La pregunta entonces es ¿cuáles son (algunas de) esas prácticas en física y matemática? Se recortará la pregunta porque se trabajará con un subconjunto muy particular de textos: los enunciados de problemas instruccionales de física<sup>10</sup>. Este recorte se fundamenta en el hecho de que la resolución de problemas es la actividad por excelencia que se les plantea a los estudiantes en los cursos de física, quienes para realizarla deben ser capaces de leer e interpretar lo que expresa el enunciado del problema. No obstante el recorte realizado, algunos aspectos del análisis podrían servir también para elaborar algunas reflexiones en torno a los enunciados de problemas de matemática.

### Posibles obstáculos para leer e interpretar enunciados de problemas de Física

Una de las principales dificultades que experimenta el principiante al enfrentarse a un problema de física es relacionar la información presentada en el enunciado de un problema con su conocimiento previo. El experto, por el contrario, es capaz de reconocer rápidamente en el enunciado aquella información que le será útil para resolver el problema. Este fenómeno fue destacado inicialmente en los estudios que caracterizan las diferencias entre expertos y novatos en física (que podríamos traducir en este contexto como miembros y no miembros de una cultura académica) durante el proceso de resolución de un problema (Chi, Feltovich y Glaser, 1981; Chi, Glaser y Rees, 1982; de Jong y Ferguson-Hessler, 1991; Larkin, 1983; Maloney, 1994; Mcmillian y Swadener, 1991). Estos hallazgos ponen en evidencia que obtener la información relevante para resolver un problema desde su enunciado es una práctica usual y compartida por la comunidad de físicos, y a la vez que es una práctica que resulta difícil para los recién llegados. También hoy sabemos que “leer”<sup>11</sup> la información relevante para resolver un problema, está indisolublemente asociado al desarrollo conceptual de la persona que resuelve en relación al dominio de conocimiento involucrado. La función primordial de un concepto es casualmente la de permitirnos “leer” cierta información apropiada y desestimar toda otra, dado un cierto problema o situación (diSessa y Wagner, 2005).

Estos resultados permiten inferir que el desarrollo conceptual está ligado al desarrollo de la práctica de “leer” la información esencial desde el enunciado de un problema de física. Se trata de un aprendizaje conjunto entre dos andamiajes: la capacidad de relevamiento de la información escrita y la apropiación de conceptos físicos. ¿Por qué entonces los ingresantes deberían saber con anterioridad al aprendizaje de ciertos conceptos cuál es la información importante a ser tenida en cuenta en los enunciados y cuál no? Ambas construcciones son importantes, se desarrollan paralelamente, y ese paralelismo debería ser tenido en cuenta en alguna práctica de enseñanza explícita.

Sin embargo, en las clases de resolución de problemas de física los docentes no hacemos “público” el proceso de decisión acerca de cómo y por qué elegimos “leer” solo cierta información desde el enunciado. Cuando invisibilizamos ese proceso de decisión, el mensaje que enviamos a los estudiantes -seguramente sin advertirlo- es que lo importante no es cómo se releva la información distintiva para resolver un problema, sino que lo importante es otra cosa, es todo lo que se hace con esa información, todo lo que sigue durante el proceso de buscar una solución. En realidad, ambos procesos son imprescindibles para resolver un problema y están estrechamente relacionados. Una anécdota, que estimo es compartida por la mayoría de los docentes de física en cualquier nivel de enseñanza, es que cuando pre-

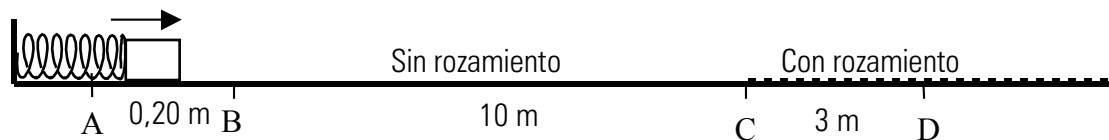
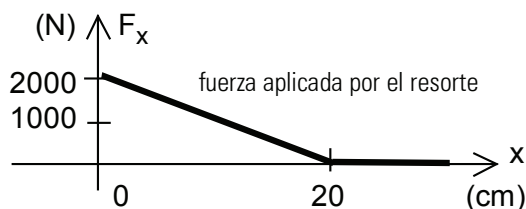
10 En este trabajo solo se hará referencia a los problemas que los estudiantes deben resolver durante su instrucción, problemas como los que se encuentran en los libros de textos al final del capítulo. Para estos problemas, el docente es un experto.

11 El término “leer” es entendido aquí como el proceso de relevar información distintiva desde una situación concreta.

guntamos a nuestros estudiantes qué es lo que no entienden de un dado problema o qué les impide continuar con el proceso de solución, a menudo nos responden “*es que no sé cómo empezar*”. No pueden extraer la información relevante desde el enunciado del problema, lo cual está relacionado a la dificultad de recuperar ciertos elementos conceptuales. Este tipo de dificultad no está centrada únicamente en el campo conceptual sino en el proceso de relacionar este campo con las expresiones plasmadas en el enunciado, que de alguna manera sospechosa “*esconden*” esa relación. Reiteramos que develar esa relación “*escondida*” es un proceso muy importante de ser aprendido porque es altamente valorado por la comunidad de físicos. Lo que se pretende poner en evidencia es que es un proceso complejo y que se entrelaza como parte del aprendizaje de conceptos per se. En ese sentido, es un proceso que no debería apartarse de los contenidos a ser enseñados.

Veamos un ejemplo a modo de identificar algunas de las cuestiones analizadas. Lo que sigue es un enunciado de un problema de mecánica elemental que se trabaja en un primer cuatrimestre de un primer año de la materia Física I en una facultad de la UNC.

Un cuerpo de 16 kg está en reposo en el punto A de una pista horizontal. Un resorte que está comprimido se suelta y lo impulsa a lo largo de 0,20 m con la fuerza que se muestra en la gráfica, hasta perder contacto con él en el punto B. El cuerpo puede moverse sin rozamiento desde B hasta C, pero si llega a C, allí comienza a actuar una fuerza de rozamiento constante de 50 N.



- Dibujar diagramas de cuerpo libre mostrando todas las fuerzas actuantes en cada tramo (entre A y B, entre B y C, y desde C en adelante).
- Calcule la velocidad y la energía cinética con las que el cuerpo pasa por B, y explique cualitativamente cómo es el movimiento subsiguiente.
- Explique si el cuerpo llega al punto D, y calcule qué velocidad tiene allí; o si se detiene antes de ese punto, calcule dónde se detiene.

El ejercicio que se propone es buscar en este texto la información que es necesaria relevar (y también desestimar) a fin de resolver el problema. Para ello, se han subrayado las partes del texto que se entiende que requieren de elaboración para relevar la información y se intentará explicitar ese proceso. Realizar estas elaboraciones no implica que el estudiante pueda exitosamente responder a las preguntas planteadas, lo cual implicaría otros procesos también complejos. Sin embargo, es condición necesaria (aunque no suficiente) poder relevar esta información a fin de poder continuar con el proceso de solución y poder responder a las preguntas planteadas. La elaboración requerida para relevar esa información es algo así como la fase inicial del proceso de solución. Se reescriben las expresiones subrayadas en el enunciado.

- “...*está en reposo en el punto A...*”

Por medio de esta expresión se debe inferir que: 1) el reposo es equivalente a poseer velocidad cero y 2) que el punto A de la pista (que está dibujada en el segundo de los gráficos) debe coin-

cidir con la coordenada horizontal del centro de masa del cuerpo ya que este no es puntual, según ese dibujo. Los conceptos de velocidad y centro de masa son centrales en la enseñanza de este curso.

- “...lo impulsa...”

La expresión debe entenderse desde un punto de vista técnico interpretando la existencia de un impulso realizado por la fuerza del resorte sobre el cuerpo. El impulso sobre un cuerpo también es un concepto central durante este curso. Sin embargo en este problema no es necesario, ni posible para ellos, obtener este impulso. Es decir, el estudiante debe darse cuenta que puede desestimar esta expresión porque no implica información relevante para resolver este problema, aun cuando hace referencia a un concepto central.

- “...con la fuerza que se muestra en la gráfica...”

La gráfica a la que se hace referencia es a la primera que aparece en el enunciado y no al dibujo de la pista. Esa gráfica indica muchas cosas. En primer lugar, el eje de las abscisas (horizontal) representa exactamente la misma pista que se dibuja más abajo. La coordenada cero de ese eje ( $x=0$  cm) representa el punto A del dibujo de la pista, y el punto  $X=20$  cm representa el punto B de la pista. El eje de las ordenadas del gráfico representa la intensidad de la fuerza del resorte que se aplica sobre el cuerpo (dibujado más abajo) en función de la coordenada  $x$ . Del gráfico se debe deducir que esa fuerza actúa solo entre los puntos A y B de la pista y que es cero después de B. El manejo de sistemas de coordenadas y de gráficas utilizándolos son habilidades que se espera sean aprendidas en este curso, objetivo que no está en discusión. El problema reside en que no hay instancias previas a este tipo de problemas para aprenderlas.

- “...perder contacto con él en el punto B...”

A partir de esta expresión se debe deducir que perder contacto es equivalente a que la fuerza del resorte está ausente más allá del punto B de la pista (el concepto en juego aquí es el de fuerza de contacto). El estudiante también debe reconocer que la información dada a partir de esta expresión coincide con lo que se puede interpretar a partir de la gráfica de la fuerza en función de la posición, pues allí también se deduce que a partir de  $x=20$  cm, o sea a partir de B, la fuerza aplicada por el resorte es cero. El estudiante debe entender que la información es redundante pues está dada dos veces bajo distintos formatos (verbal y gráfica).

- “...sin rozamiento...”

Aquí debe inferirse que el piso no le hace ninguna fuerza al cuerpo a causa del deslizamiento, o sea que la fuerza de roce dinámico es cero. El concepto en juego es el de fuerza de roce.

- “...si llega a C...”

Esta expresión indica un interrogante, una incerteza. Para superar esta incerteza deben calcular la velocidad en el punto C. Pero resulta que ese cálculo no necesita ser realizado ya que al resolver el ítem b, deben inferir que la ausencia de rozamiento en el tramo B-C es equivalente a mantener la velocidad constante en ese tramo, luego las velocidades en B y C tienen que ser idénticas. Luego, recién después de haber realizado el ítem b del problema, pueden volver al enunciado y aclarar este punto. En este sentido, el enunciado del problema ha “enmascarado” una pregunta que puede ser respondida solo durante el proceso de resolución del ítem b. La relación conceptual implícita aquí es la relación entre fuerza y variación de velocidad. El análisis realizado no es ni único ni exhaustivo. El lector con experiencia docente en la práctica de resolución de problemas podrá, seguramente, advertir otras elaboraciones necesarias. El objetivo de este apartado ha sido simplemente aportar herramientas de análisis que permitan iniciar una reflexión acerca de la existencia de ciertas prácticas de lectura que son necesarias para la interpretación del texto que denominamos “enunciado del problema”. En particular, se ha intentado destacar que el proceso de relevar información desde el enunciado no puede hacerse independientemente del dominio conceptual, dominio que los principiantes están intentando configurar. Así, leer un enunciado es mucho más que poder reproducir lo escrito, implica elaboraciones que involucran aspectos conceptuales de un dominio que está siendo aprendido. Esta fase inicial en la resolución de un problema es un proceso largamente invisibilizado en la enseñanza de la física.

## Posibles estrategias para leer e interpretar enunciados de problemas de física

Así como el análisis del apartado anterior no es único ni exhaustivo, tampoco lo son las estrategias de enseñanza que se proponen a continuación. En este sentido, solo se propone un conjunto tentativo de ideas que, sin duda, podrán ser revisadas y mejoradas. Se sugiere que estas estrategias sean realizadas durante las clases de resolución de problemas, de manera que los estudiantes perciban que *resolver completamente* un problema incluye estas prácticas como una parte de un todo:

- Proponer a los estudiantes la tarea de re-enunciar el problema dado de manera que la información brindada resulte más clara, o sea, inventar enunciados alternativos que sean más claros para ellos, pero que supongan el mismo proceso de solución.
- Proponer la elaboración de preguntas que interpelen al enunciado, de manera que el resultado de ese proceso permita entender mejor lo expresado en él
- Proponer que los estudiantes elaboren enunciados desde situaciones físicas simples brindadas por el docente. Esta estrategia sugiere imitar (para situaciones bien sencillas) lo que hacemos los docentes de física cuando elaboramos enunciados de problemas.
- Repartir enunciados de problemas y resoluciones de manera separada para que los estudiantes encuentren los “pares” adecuados, indicando qué enunciado corresponde a qué proceso de solución, justificando esa elección. Esta actividad pone en evidencia los puntos de correspondencia entre enunciados y soluciones.
- Que los estudiantes “completen” enunciados incompletos dados por el docente (sin preguntas), agregando las preguntas que les parezcan más apropiadas.
- Etc.

Estas actividades se proponen para el aprendizaje de una fase en el proceso de resolución, el estadio inicial, para aprender a relevar la información del enunciado de un problema. Son ejercicios que les ayudarán a adquirir las prácticas de lectura de enunciados que les son requeridas por la comunidad de la que están intentando se parte. Sería interesante que estas estrategias sean realizadas en forma grupal por varios motivos. En primer lugar, todas ellas darán lugar a distintas producciones por parte de los estudiantes. No todos los estudiantes encontrarán los mismos aspectos “oscuros” del mismo enunciado. Compartir sus producciones presupone una negociación que exige hacer explícitos los argumentos sustentados, permitiendo identificar similitudes y diferencias entre la diversidad de respuestas posibles. No obstante, estas son solo algunas propuestas que seguramente pueden ser completadas, revisadas y mejoradas.

## Bibliografía

- Chi, M.; Feltovich, P.; y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121- 152.
- Chi, M.; Glaser, R.; y Rees, E. (1982). Expertise in Problem Solving. En Stenberg, R. (Ed.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*.
- Larkin, J. (1983). The role of problem representations in physics. En Gentner, D. y Stevens, A.L. (Eds.). *Mental Models* (pp. 75-97). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Jong, T. y Ferguson-Hessler, M. (1991). Knowledge of problem situation in physics: A comparison of good and poor novice problem solvers. *Learning and Instruction*, 1, 289-302.
- Maloney, D. (1994). Research on problem solving: physics. En D. Gabel (Ed.), *Handbook on Research of Science Teaching and Learning* (pp. 327-354). Nueva York: Mc Millan Publishing Company.
- Mcmillian, C. y Swadener, M. (1991). Novice use of qualitative versus quantitative problem solving in electrostatics. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (8), 661-670.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2), 17-23.
- diSessa, A. y Wagner, J. (2005). What Coordination Has to Say About Transfer. En J. Mestre (Ed.). *Transfer of Learning: From a modern multidisciplinary perspective*. (pp. 121-154). Greenwich: Information Age Publishing.



## Puntos de partida para (re)pensar la lectura y la escritura en clases de ciencias naturales: talleres de formación para docentes y estudiantes

Marina Masullo<sup>1</sup> y Leticia García<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. <sup>2</sup> CONICET. masullo@efn.uncor.edu; lgarciaromano@gmail.com

Como parte de las acciones del Programa de Ingreso y Permanencia de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) se organizaron talleres en los que participaron docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y talleres de trabajo con estudiantes de primer año de la UNC de carreras relacionadas con las ciencias naturales. En este capítulo queremos compartir la experiencia del trabajo realizado en estos dos espacios, ya que de alguna manera constituyen “las caras de una misma moneda”. Por un lado se escuchan las voces de los profesores: “no sé qué hacer para que aprendan”, “no vienen a los teóricos, así no los puedo ayudar”, siendo el común denominador la preocupación por los estudiantes y lo que pueden hacer como enseñantes para motivar al alumnado. Por el otro, los estudiantes dicen: “para qué voy a ir al teórico si es lo mismo que el libro”, “me aburro en los teóricos, al final, dan un power point que lo bajas por internet, para eso te quedás en tu casa”.

En función de esto, los talleres abordaron desde una perspectiva práctica y reflexiva tres temas centrales en el marco de la relación entre lectura, escritura y aprendizaje en la universidad:

- La división en clases teóricas y prácticas.
- Las características de las consignas presentes en los materiales de estudio.
- Los géneros discursivos leídos y producidos durante las clases.

A continuación abordaremos las actividades realizadas, los beneficios que aportaron y los comentarios que docentes y estudiantes realizaron sobre las mismas.

### La división en clases teóricas y prácticas

El taller para docentes se inició con la posibilidad de pensar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en clases teóricas y prácticas, división común dentro del marco de carreras universitarias de grado en ciencias naturales. Así, se construyó de manera conjunta un cuadro comparativo respecto del rol de los docentes, de las actividades realizadas por los alumnos y de los principales materiales de lectura utilizados en cada una de estas instancias formativas (Tabla 1).

Tabla 1. Principales actividades realizadas y materiales utilizados en clases teóricas y prácticas.

	¿Qué hace el docente?	¿Qué hacen los alumnos?	¿Qué materiales de lectura se utilizan?
<b>Clases teóricas</b> <b>(Clase magistral expositiva)</b>	<p>Selecciona los contenidos y los secuencia.</p> <p>Diseña y planifica la clase.</p> <p>Ha usado múltiples fuentes de información más allá de las citadas en la bibliografía (la experiencia personal, por ejemplo).</p> <p>La clase suele ser una exposición “descriptiva” de conceptos, leyes y teorías.</p>	<p>Escuchan.</p> <p>Toma nota.</p> <p>¿Formulan preguntas?</p>	<p>Manual elaborado por los docentes.</p> <p>Libro/s recomendado/s.</p> <p>Internet, etc.</p>
<b>Clases prácticas</b> <b>(Seminarios de resolución de problemas y trabajos de laboratorio)</b>	<p>Se ajusta a una guía de elaboración colectiva en la que tuvo distinto grado de participación en la toma de decisiones.</p> <p>Quién desarrolla teóricos en general no desarrolla prácticos.</p>	<p>Resuelven ejercicios y problemas de distinto nivel de complejidad.</p> <p>Deben fundamentar respuestas.</p> <p>Manipulan materiales.</p> <p>Registran datos.</p> <p>Escriben informes.</p>	<p>Principalmente la guía de trabajos prácticos elaborada por los docentes que dictan la asignatura.</p>

Dichos conceptos fueron sometidos a discusión y contrastación con los modelos de enseñanza dialógica y monológica caracterizados por Cartolari y Carlino (2011), a partir de lo cual fue posible (re)pensar el rol de la lectura y la toma de apuntes en clases teóricas y prácticas. Asimismo, se propuso el debate en torno a la siguiente pregunta: ¿se puede reconocer en las clases teóricas y prácticas los procesos de construcción que tuvieron lugar cuando la ley, teoría, modelo fueron gestados por la comunidad científica? Para ello, se tomó como referencia el capítulo 4 del libro “La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla” (Gellon *et al.*, 2005) y se reflexionó sobre las posibilidades de leer y escribir para aprender los procesos de construcción del conocimiento científico.

Luego de realizado el taller, los profesores elaboraron una propuesta de mejora para su asignatura. Estas actividades involucraron la inclusión de tareas de lectura y escritura en las clases teóricas; la búsqueda de palabras clave y posterior elaboración de escritos cortos o mapas conceptuales por parte de los alumnos -antes del taller solo se solicitaba lo que Gottschalk y Hjortshoj (2004) definen como lectura lineal indiferenciada-; la incorporación de textos de divulgación con el objetivo de motivar a los estudiantes y el desarrollo de actividades en las que los alumnos podrían revisar sus respuestas iniciales sobre un tema luego de transitar por una unidad temática completa.

Por último, y en relación con esta dimensión de la propuesta realizada en el taller, los docentes indicaron:

*“[Aprendí a] lograr una mirada diferente de los textos utilizados”.*

*“Tuve un cambio en mi manera de pensar, antes del taller yo pensaba que mi rol docente en la universidad era solo enseñar los contenidos de la materia y que era tarea del alumno aprender a leer y escribir sobre los contenidos de la asignatura. El taller y los textos que nos brindaron en el taller fueron muy valiosos para mí, porque pude entender que debía cambiar mi opinión y por ende darle otro enfoque pedagógico a la materia”.*

## Las características de las consignas presentes en los materiales de estudio

El taller para docentes también involucró una reflexión acerca de las consignas elaboradas por los docentes en las guías de trabajos prácticos. Para ello se utilizaron las categorías de nivel de procesamiento de la información involucrado en las consignas (Miras, Solé y Castells, 2000):

- **Reconocer, evocar o reproducir:** producir un texto idéntico a otro que se ofrece como un ejemplo, a través de la copia o el dictado. Implica reconocer, evocar o reproducir la información explícita, de la forma que aparece en el texto.
- **Establecer las relaciones internas entre los elementos o las informaciones pre-existentes y explícitas:** involucra el análisis, la organización y/o la síntesis de la información explícita en el texto, así como la producción de inferencias para vincular los elementos presentes en el mismo.
- **Generar información e ideas nuevas, transformar los conocimientos propios:** desarrollar nuevos conocimientos e información. Incluye la producción de ideas, la interpretación del texto, la evaluación del mismo, la integración de información proveniente de diversas fuentes.

Además, se tuvieron en cuenta las habilidades cognitivo-lingüísticas implicadas en la resolución de las tareas propuestas en los materiales (Jorba, 2000; Postigo y Pozo, 1999; Vázquez *et al.*, 2006):

- **Describir:** producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características de un objeto o fenómeno.
- **Resumir:** producir un texto nuevo por medio de un proceso de selección y condensación de las ideas de mayor valor estructural.
- **Definir:** desarrollar el contenido de un concepto enumerando los rasgos más relevantes que permiten no confundirlo con otro.
- **Explicar:** producir enunciados para hacer comprensible un fenómeno, un resultado o un comportamiento.
- **Justificar / Argumentar:** producir razones que permitan fundamentar o sostener una idea.
- **Formular preguntas:** elaborar interrogantes a partir de la lectura de un tema.
- **Diagramar:** elaborar cuadros, esquemas o diagramas con el fin de relacionar información conceptual.
- **Graficar:** elaborar representaciones que presentan la relación numérica existente entre dos o más variables.
- **Ilustrar:** representar un objeto o fenómeno a través del dibujo, la pintura o la fotografía. Se busca un alto grado de correspondencia analógica con el referente.

Durante el taller, los docentes intercambiaron los materiales de estudio elaborados por su cátedra con otro grupo de trabajo, analizaron las consignas presentes en el material de sus compañeros teniendo en cuenta las categorías presentadas en la clase y comentaron con sus compañeros los resultados obtenidos. En función de esto, los profesores valoraron las debilidades y fortalezas de las consignas, los aspectos mejorables de las tareas y la variación de complejidad en la secuencia de trabajo propuesta en las guías. En términos generales resaltaron el valor de poder analizar las consignas desde la mirada de un docente externo a cada asignatura y la potencialidad de la actividad para develar aspectos implícitos en las consignas.

Posteriormente, en sus propuestas de trabajo, los docentes apuntaron a mejorar la redacción de sus consignas, a introducir la resolución de problemas reales y concretos y a graduar la complejidad de las consignas a lo largo de un tema.

En cuanto a lo aprendido durante el taller, los profesores señalaron:

*“[Comprendí] la importancia en el diseño de actividades en torno a los procesos que se pretenden activar en el alumno”*

*“[...] Pude ver que son convenientes actividades con diferentes grados de dificultad, de menor a mayor”.*



## HISTORIA



## Y EPISTEMOLOGIA DE LAS CIENCIAS

### UN AVANCE DECISIVO EN EL CONOCIMIENTO DE LOS IONES: LA TEORÍA DE ARRHENIUS DE LA DISOCIACIÓN ELECTROLÍTICA\*

GALACHE LÓPEZ, M. I. y CAMACHO DOMÍNGUEZ, E.  
Departamento de Química Inorgánica, Facultad de Ciencias, Universidad de Málaga.  
Campus de Teatinos, 29071 Málaga.

\* Investigación financiada por la DGICYT. Proyecto PS87-0075.

a-

Imagen 1.

Tratamiento de un concepto químico en: a) un *paper* de enseñanza de las ciencias b) un manual universitario.

## 4.1 Propiedades generales de las disoluciones acuosas

Una *disolución* es una mezcla homogénea de dos o más sustancias. El *soluto* es la sustancia presente en menor cantidad, y el *disolvente* es la sustancia que está en mayor cantidad. Una disolución puede ser gaseosa (como el aire), sólida (como una aleación) o líquida (agua de mar, por ejemplo). En esta sección analizaremos únicamente las *disoluciones acuosas*, en las que el *soluto* inicialmente es un líquido o un sólido y el *disolvente* es agua.

### Propiedades electrolíticas

Todos los solutos que se disuelven en agua se agrupan en dos categorías: electrolitos y no electrolitos. Un *electrolito* es una sustancia que, cuando se disuelve en agua, forma una disolución que conduce la electricidad. Un *no electrolito* no conduce la corriente eléctrica cuando se disuelve en agua. La figura 4.1 muestra un método sencillo y directo para distinguir entre electrolitos y no electrolitos. Un par de electrodos inertes (de cobre o de platino) se sumerge en un vaso con agua. Para que el foco encienda, la corriente eléctrica debe fluir de un electrodo al otro, para cerrar así el circuito. El agua pura es un conductor deficiente de la electricidad; sin embargo, al añadirle una pequeña cantidad de cloruro de sodio (NaCl), el foco enciende

b-

## Los géneros discursivos leídos y producidos durante las clases

Retomando las ideas de Cassany (2008), el taller para estudiantes se diseñó tomando como eje tres géneros discursivos que configuran el currículum de muchas materias: el libro, el registro escrito de clases teóricas y la guía de seminarios (ejercicios y problemas). Esta elección se fundamentó en la división clásica entre clases teóricas y prácticas en el marco de la enseñanza de las ciencias naturales. Nos detendremos caracterizando cada eje.

### El Libro

En los cursos básicos de disciplinas como química, física, biología, la cátedra suele sugerir un libro de texto (o varios) que le permiten al estudiante profundizar los contenidos que estructuran el programa, así este manual se constituye en una especie de “biblia” ya que ahí está todo dicho y de modo (casi) dogmático los alumnos se encuentran con las leyes, teorías, modelos y principios que le dan forma a la disciplina. Estos textos son un compendio, generalmente escritos por un/a autor/a, con participación de expertos en cada una de las temáticas específicas (capítulos). Se caracterizan por el predominio de textos expositivos y descriptivos. Es aquí donde se produce el primer quiebre respecto de los procesos que dieron origen a esos conocimientos. De este modo, se va configurando una imagen de ciencia, transmitida por los textos, de modo implícito y hasta invisible.

Sin embargo, detengámonos un momento a reflexionar sobre la actividad de los docentes que dictan los teóricos en las cátedras de la UNC, quienes además de desarrollar clases son investigadores. Los científicos leen y escriben *papers*, en los que hay un franco predominio de textos argumentativos, interrogativos, esto se corresponde con los procesos de construcción del conocimiento y con la naturaleza misma de las ciencias. Hoy en día hay un cierto consenso sobre el modo en que se construye el conocimiento científico, en el que formular preguntas es fundamental, interrogantes que no surgen de la nada, de la mera observación, sino que se plantean a partir de los marcos teóricos y metodológicos a los que adscribe la comunidad científica; dando lugar a un diseño que permita experimentar, obtener (construir) datos y de este modo contrastar las hipótesis que se formularon al inicio a la luz de los resultados obtenidos. Así, reflexionar sobre la distancia que hay entre un libro de texto y los *papers* podría ser el comienzo de la tarea.

En la Figura 1 se muestran dos imágenes que tratan sobre los mismos conceptos, uno extraído de un *paper* de investigación en enseñanza de las ciencias naturales y el otro de un libro de Química (tipo manual). En el primero muestra cómo una teoría, en la que se identifica un apellido, fue decisiva para un conocimiento posterior. En cambio, la imagen de la derecha hace alusión a un concepto (electrolito/ion) del que no hay ningún rastro de su construcción.

En este marco, no se trata de olvidar los manuales, ya que sería muy complicado si tuviéramos que tomar un curso de Química o Biología General remitiéndonos a todos los *papers* fundacionales para aprender los conceptos básicos de una disciplina. Se trata entonces de conectar la enseñanza de las disciplinas con su propia historia y con los procesos argumentativos que median su construcción.

Durante el taller se propuso a los estudiantes que describieran un libro de química (Raymond Chang), el interior de las tapas, los índices, los anexos. Para el encuentro siguiente debían traer las notas que hubieran registrado durante una clase teórica.

### El registro escrito de las clases teóricas

Todos los que hemos pasado por las aulas universitarias sabemos que al principio, las clases teóricas, están abarrotadas de estudiantes, y a medida que pasan los días resulta más fácil conseguir un banco y al final de la cursada son muy pocos los alumnos que siguen yendo.

Como docentes, nos preocupamos por pensar una clase teórica lo más clara posible para que los alumnos entiendan y aprendan. Hoy el pizarrón y la tiza suelen ser reemplazados por un proyector multimedia y una presentación dinámica de diapositivas. En cuanto al contenido, tratamos que haya un correlato casi textual con la secuencia que propone el libro de cabecera o la secuencia que impone la lógica de la disciplina, tiene un formato expositivo más o menos descriptivo y, según el orador, con una dosis variable de narración.

Aquí es donde ocurre otro quiebre epistemológico, y otra vez debemos pensar en el proceso de construcción de los conocimientos científicos. ¿Por qué los guiones de los teóricos se parecen más a un libro (tipo manual) que a un texto argumentativo? Con buena intención, muchos suponen que la semejanza entre el libro y el teórico se constituirá en un puente que facilitará el aprendizaje de los contenidos, aun siendo conscientes que el modo en que aprendemos es totalmente diferente. Así las preguntas, el planteo de hipótesis, están ausentes en los teóricos. En este contexto una estudiante señala: *“me aburro en los teóricos, me duermo, pero cuando entiendo, me gusta, mientras más entiendo más atiendo”*.

En el taller para estudiantes, a partir de los registros de una clase teórica de la asignatura Química se identificaron los conceptos más importantes. Se confeccionó un cuadro de dos columnas, en la primera se hizo una lista con los conceptos seleccionados. En la otra columna se comparó con el capítulo del libro y se identificaron los conceptos que estaban presentes en el libro y no en las notas de la clase teórica. Utilizando las notas de clase y el libro se aclararon los significados de cada concepto<sup>12</sup>.

A partir de los conceptos seleccionados, definidos y ampliados se elaboró un mapa conceptual como forma de sintetizar la información ya analizada y profundizada. En la siguiente imagen se observa a dos estudiantes haciendo un diagrama conceptual en la pizarra (Imagen 2).



Imagen 2. Estudiantes realizan un diagrama conceptual durante el desarrollo del taller.

12 Desde la segunda clase las estudiantes traían consigo la guía de ejercicios y problemas y decían: *“¿nos podés explicar este ejercicio?”*. Ante su insistencia, se les propuso que leyeran en voz alta el enunciado e inmediatamente se les solicitó que explicaran con sus palabras el tema (conceptos) al que hacía alusión el ejercicio. Frente a esto, respondieron identificando datos cuantitativos que se mencionaban en la consigna. Ante esta respuesta, se solicitó que no expresaran dichos datos sino las leyes, principios y teorías que podrían ayudar a resolver el problema. De ahí en adelante, lo primero que hacían los estudiantes era sacar sus notas del teórico y los diagramas que habían elaborado después de leer del libro.

## Las guías de seminarios

En el marco del taller solo se trabajó con las guías de ejercicios y problemas (quedando excluidos los textos de los trabajos de laboratorio). Estos materiales didácticos se preparan en las cátedras, y tienen una importancia central en el proceso de enseñanza aprendizaje de una asignatura. Generalmente, la selección y secuenciación de los contenidos es análoga a la secuencia de la clase teórica respectiva, que a su vez responde a la lógica de la disciplina.

Mayormente se trata de ejercicios y problemas cerrados, preguntas de opción múltiple, en algunos casos aparecen ejercicios que proponen completar el espacio en blanco. Difícilmente encontremos ejercicios y problemas de tipo cualitativo. Tampoco se propone a los estudiantes que sean ellos quienes “inventen” ejercicios o problemas.

La elaboración de los materiales didácticos de cátedra es de importancia fundamental ya que es el punto en el que se encuentran la disciplina y la enseñanza y el aprendizaje de la misma. Aquí vislumbramos otro quiebre. En la guía de ejercicios y problemas no solo deben reflejarse los conceptos (secuencia lógica), sino que además es importante advertir las “huellas epistemológicas” y los procesos psicológicos relativos al aprendizaje.

En el marco del taller, los estudiantes debían, a partir de la lectura de la consigna o del enunciado, identificar los conceptos “teóricos” que ayudarían en la resolución de problemas. Así es que decían: “*este multiple choice es de números cuánticos*”, la docente preguntaba: “*¿De las definiciones? ¿O de su aplicación en un caso concreto?*”. De a poco, el trabajo en pequeños grupos favoreció un mayor grado de autonomía de los estudiantes, que con el correr de las clases solo se limitaban a preguntar si la interpretación de un concepto era la correcta o si se trataba de un dato que funcionaba como distractor.

Finalmente, es importante señalar que al cierre del taller se formularon algunas preguntas para que los estudiantes opinaran sobre los aportes tal espacio:

*“Me sirvió para entender conceptos que creía abstractos, ver que la química es interesante, y sobre todo aprendí a poder encarar un libro de química aplicando luego los conocimientos teóricos a lo práctico”.*

*“El taller me sirvió para poder comprender la materia, saber qué método utilizar para estudiarla y cómo aplicar el teórico en ejercicios prácticos. Además me sirvió de gran ayuda para poder entender distintos temas que no podía comprender y así poder entender los temas siguientes. El día y los horarios me parecieron muy buenos y el modo de enseñanza también”.*

## Reflexiones finales y asuntos pendientes

En primer lugar, resulta imprescindible remarcar que estas propuestas de talleres representan una posibilidad entre muchas otras respecto del abordaje de la lectura y la escritura en clases de ciencias naturales. Sin embargo, sostenemos que constituyen puntos de partida relevantes para el inicio de la reflexión, el debate, la enseñanza y el aprendizaje a través de la lectura y la escritura, ya que se sustentan en un análisis contextual de las prácticas que contribuyen a configurar lo que docentes y alumnos entendemos por leer y escribir en la universidad. En función de esto, nos propusimos trabajar sobre las prácticas frecuentes, no solo para ponerlas en cuestión, sino para retomar sus aspectos valiosos y pensar alternativas de cambio.

En segundo lugar, y derivado de lo anterior, devienen algunos asuntos pendientes. Por un lado, y recuperando la mirada de los propios docentes acerca de los talleres, sería importante tomar la evaluación de los aprendizajes como otro de los temas centrales en el marco de la relación entre lectura, escritura y aprendizaje en la universidad, ya que ninguno de los planteos realizados anteriormente adquieren un sentido completo sino es a la luz de un proceso evaluativo coherente con las actividades que los alumnos desarrollan clase a clase. Por otro lado, y desde una mirada hacia la institución en su conjunto, queda el desafío de pensar formas de promover y articular -dentro y entre las cátedras- la enseñanza de contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura; resaltando la relevancia del involucramiento de todos los docentes y la realización de acciones sostenidas en el tiempo, cuestiones que involucrarán la asignación de recursos económicos, la intervención de expertos y la toma de conocimiento respecto de programas que hayan resultado exitosos en otras unidades académicas.

## Bibliografía

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M., Golombek, D. (2005). *La Ciencia en el Aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Paidós.

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A resource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 29-50). Madrid: Síntesis.

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2000). Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites. Trabajo presentado en el XXVIIème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française: La maîtrise du langage (APSLF), Septiembre, Nantes, Francia.

Postigo, Y. y Pozo J.I. (1999). Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 251-270). Madrid: Aula XXI Santillana.

Vázquez, A., Jakob, I., Rosales, P. y Pelizza, L. (2006). Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy y Simposio: Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior, Tandil, Argentina.



## Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social

Fabiana Castagno, Ximena Ávila, Ileana Ibáñez, Daniel Luque,  
Mauro Orellana, Germán Pinque, Claudia Rodríguez y Tatiana Rodríguez Castagno.  
Escuela de Ciencias de la Información- UNC  
fabianacastagno@hotmail.com

*Enseñar es...aprender.  
Aprender antes, aprender durante  
y aprender después y aprender con otro.*  
Edith Litwin

La historia de una cátedra puede ser narrada de acuerdo a las vicisitudes de la institución a la que pertenece a las políticas universitarias implementadas en diferentes momentos históricos. En nuestro caso, con narrar –modesta y brevemente- los caminos transitados por la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT) se intenta dar cuenta de dos etapas que encierran, cada una de ellas, un conjunto de discusiones/decisiones y acciones referidas a los dispositivos de enseñanzas perfeccionados y puestos en funcionamiento oportunamente. Al hablar/escribir sobre nuestra cátedra, se volverá ineludible aludir central o tangencialmente a ciertas políticas implementadas en la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) y en la UNC que incidieron en nuestros modos de hacer, o sea, en nuestras maneras de enseñar.

A partir 1994, y como resultado de la aprobación del último plan de estudios de la carrera de Comunicación Social (1993), surge un nuevo espacio curricular que tendrá por nombre Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT).<sup>13</sup> A diferencia de otras asignaturas encargadas de aportar saberes teórico-metodológicos concernientes a la formación imprescindible del comunicador para su futura práctica profesional, la nueva asignatura es incorporada por necesidades concretas al advertir disparidad en las trayectorias escolares de los ingresantes que se ponían de manifiesto en los modos de estudio y en las posibilidades de permanecer o no en la universidad. Rasgo que se evidencia de manera notable ante un contexto de masividad creciente en la ECI y en otras unidades académicas del país.<sup>14</sup>

Uno de los principales desafíos que se le presentaron a este nuevo espacio curricular en sus inicios -y aún hoy- estuvo vinculado con la necesidad de abreviar en una variedad de saberes que fundamentaran y sustentaran la propuesta de trabajo. Por lo tanto, se produjo un en-

13 En 1991 se crean bajo resolución del rectorado de la UNC los cursos de nivelación, lo cual constituye un antecedente significativo para el surgimiento a *posteriori* de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos.

14 Con la llegada de la democracia, las matrículas en las carreras de ciencias sociales crecen considerablemente. Ese aspecto positivo, “la democratización de los saberes universitarios”, abre nuevos problemas: limitaciones edilicias, una recomposición de los planteles docentes, que resultarán escasos ante la masividad, y la presencia de grupos de alumnos con trayectorias disímiles que, se quiera o no, impactaron en los modos de trabajo de las cátedras. Sandra Carli reflexiona sobre el estudiante universitario de la UBA y algunos de las características que menciona pueden ser consideradas en los universitarios de otros puntos del país. “En el caso de la UBA, el ingreso irrestricto, al recibir jóvenes de distintos sectores sociales, tuvo un resultado contrario a sus aspiraciones: la mitad de los estudiantes no estuvieron en condiciones de permanecer y terminar los estudios. Fenómenos como la temprana salida de los jóvenes universitarios al mundo del trabajo por la pérdida de ingreso de los padres, la prolongada permanencia de los estudiantes en el hogar familiar por cuestiones de orden económico, el hambre de estudiantes universitarios en las crónicas de los años 2001 y 2002, revelan el peso de las transformaciones económicas de la sociedad argentina en la situación del estudiantado” (2012: 64).

trecruzamiento disciplinar donde tuvieron espacio los desarrollos teóricos del campo de la educación, de la lingüística (las perspectivas teóricas sobre el texto la enunciación y la de los géneros discursivos), de la comunicación, como así también estudios que permitieron comprender las nuevas subjetividades que se trazaban entre finales del siglo pasado y principios de este.

### Primera etapa: Los noventa

En los primeros años y a partir de ciertas investigaciones que circulaban en el país, la propuesta de trabajo se asentó en la dimensión cognitiva que involucraba los procesos de comprensión lectora y en el reconocimiento de las tipologías textuales. Las lecturas propuestas a los estudiantes se realizaron sobre textos que fueron incluidos en los materiales de trabajo, según cumplieran los siguientes criterios: 1) artículos completos, 2) vinculados al campo de la comunicación y 3) a los géneros periodísticos.

Estos criterios respondieron a un acuerdo con la cátedra de primer año, Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica, que en su desarrollo retoma y hace hincapié en los géneros periodísticos. Por lo tanto, esas lecturas en TEyCT fueron pensadas como una instancia para desarrollar estrategias que tuvieran como finalidad la comprensión y trazaran cierta familiaridad con géneros del periodismo, que los estudiantes tiempo después no solo iban a tener que saber reconocer sino también saber producir.

En la propuesta general de la cátedra el foco de atención recayó especialmente en la lectura, mientras que la escritura cumplía la función de soporte de los procesos de comprensión lectora, en tanto permitía la organización de la información provista por los textos. En ese sentido se proponían ciertas escrituras que sirvieran como recurso para el estudiante: cuadros, esquemas y resúmenes, o sea, que estuvieran orientadas a sus procesos de aprendizaje y que fueran transferibles a otras materias.

En 1997 se decidió revisar y reelaborar el material de trabajo, lo cual dio lugar a que se incorporara, desde el punto de vista teórico, la noción de discurso y en consecuencia ingresara la dimensión social de los textos. Y junto con ello, la conceptualización de los géneros discursivos, fundamentalmente los provenientes de la prensa gráfica.

En 2002 se elaboró, como parte de la asignatura, un dispositivo que ayudara a los ingresantes a reflexionar sobre la carrera elegida.<sup>15</sup> En ese sentido, se propuso un trabajo de lectura, análisis y confrontación de fuentes en torno a las prácticas profesionales del comunicador social, cuyo resultado final era un informe escrito que diera cuenta de este proceso de sistematización de información. El énfasis estuvo puesto en estos contenidos y orientado a fortalecer/revisar la decisión tomada. Si bien se concedió un mayor estatuto al trabajo escrito, las pautas orientadoras eran muy generales y no se convertía el aula en el lugar de la producción de dichos informes ni el docente en el acompañante en ese proceso de escritura, salvo en casos puntuales y ocasionales. Asimismo tampoco se generaba una reflexión sobre los aspectos formales que debían cumplir como requisito necesario del discurso académico. Todos estos puntos fueron revisados y reformulados en los años siguientes.

Además del trabajo específico en la cátedra, es válido subrayar que durante ese periodo se fue gestando y sedimentando un conjunto de ideas, reflexiones y acciones en torno al ingreso a la universidad, al punto de configurarlo como un problema de relevancia en la agenda de las políticas educativas.<sup>16</sup> A su vez y como hecho significativo, en 2004 se organizó el I<sup>o</sup> Encuentro Nacional de Ingreso a Universidades Públicas realizado en la UNC, y desde ese entonces has-

15 El dispositivo contó con una guía denominada “La práctica del comunicador social” que contenía una serie de pasos y materiales que permitiera tomar contacto con distintas alternativas laborales en el campo de la comunicación social. A su vez, en la propuesta el ingresante debía asumir el rol de entrevistador e indagar las representaciones que circulaban socialmente en torno a la identidad del comunicador.

16 En 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) diseñó un programa de apoyo a la articulación entre las universidades y las escuelas medias cuyo objetivo principal consistió en “el fomento de acciones desde las universidades nacionales tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de las escuelas medias y asegurar su preparación para su inserción en el nivel superior, facilitando el acceso y permanencia de los estudiantes en los primeros años de la universidad, cualquiera sea el mecanismo de ingreso llevado a cabo por las universidades” (Marquina, 2003: 141, en Araujo, 2009). El trabajo se orientó hacia estudiantes en desventaja comparativa social, cultural y económica. Ver. Raúl Javier Araujo, “Articulación universidad-escuela secundaria como política pública. Un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas”. Disponible en: [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_04/v2n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm)

La UNC no estuvo ajena a dicha propuesta y llevó adelante un proyecto de articulación entre ambos niveles educativos.

ta la actualidad ese espacio se fue consolidando, producto de los cinco encuentros llevados adelante en los años siguientes.<sup>17</sup>

El corpus producido hasta ahora en torno a la problemática del ingreso a la universidad permite vislumbrar que: a) es una instancia crítica para los estudiantes por el cambio de nivel, b) es un proceso que lleva todo el primer año, c) supone una redefinición de la identidad lectora y escritora de los de los ingresantes, y d) es de suma relevancia el involucramiento de las instituciones universitarias en generar estrategias de trabajo conjunto para el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior (Ezcurra, 2007).

### Segunda etapa: los últimos años

En 2005 se produce un punto de inflexión significativo en la historia de esta cátedra ya que se conforma un plantel docente propio con nueve profesores asistentes quienes, junto con la profesora titular y adjunta, dictarán la materia en el mes de febrero y parte de marzo.<sup>18</sup> Además se inaugura el sistema de tutorías, nueva modalidad de trabajo a cargo de estos profesores, destinado a los estudiantes de primer año. Desde ese entonces hasta la actualidad se ensayaron una serie de variantes sobre las acciones emprendidas en ese acompañamiento que significa el trabajo tutorial. ¿Revisión y orientación de las prácticas de estudio? ¿Ayuda en las tareas administrativas que deben realizar? ¿Nexo entre alumnos y docentes? ¿Abordaje de la lectura de textos propios de las cátedras del primer cuatrimestre? ¿Preparación para instancias de evaluación? ¿Escritura académica? ¿Contención afectiva en este proceso de transición? Estas son muchas de las preguntas que nos hemos formulado en el transcurso de estos años y cuyo eco resuenan también en otras unidades académicas.<sup>19</sup>

La lectura de *Leer, escribir y aprender en la universidad* (2005), de Paula Carlino, constituye otro punto de inflexión para TEyCT. La noción de “alfabetización académica” es el concepto central de la autora y sostiene la idea de que las prácticas de lectura y escritura se aprenden en cada comunidad científica, ya que las disciplinas no solo se asientan en un conjunto de saberes, un cuerpo teórico, sino que también exigen modos específicos de producir, comunicar y entender esos conocimientos. Una de las tesis centrales apunta que: “no se trata solamente de que ellos [los estudiantes] llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que no estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta.” (Carlino, 2005: 85).

La experiencia de algunos docentes de la cátedra como profesores del secundario y el conocimiento de la institución universitaria generaron un acuerdo con los señalamientos postulados por la autora en tanto se evidencian notorias diferencias en los modos de leer, escribir y estudiar en un nivel y otro. En general, las experiencias de lectura en la escuela media se desarrollan a partir del abordaje de textos expositivos, utilizando manuales de estudio como una única fuente portadora de “verdad”, y en consecuencia esas prácticas de estudio marcan subjetivamente a los jóvenes en sus modos de vincularse con el conocimiento y con la cultura escrita.

Con un equipo docente propio y nuevas lecturas como la de Paula Carlino y atendiendo a los aportes de Gustavo Giménez (2005) sobre los textos expositivos que circulan en el nivel medio, se inicia una discusión/revisión sobre la propuesta de enseñanza y paulatinamente irá virando hacia nuevas direcciones<sup>20</sup> en términos de materiales, guías de lectura, dinámicas

17 Los Encuentros de Ingreso se realizaron en las siguientes universidades: en 2006 en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en 2008 en la Universidad Nacional de Río IV, en 2011 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, y en 2013 en la Universidad Nacional de Luján.

18 En 2004 en la ECI se aprueba la creación de nueve cargos de profesores asistentes para el dictado de la asignatura TEyCT. Quienes asumieron esas funciones debían ser responsables además del “Proyecto de Orientación hacia Metas Académicas (POMA) con el propósito de realizar un trabajo durante todo el primer año centrado en tutorías académicas, ya que se entendía como imprescindible realizar un acompañamiento a los ingresantes más allá de los meses del dictado de la materia.

19 En la UNC, las tutorías adquieren un carácter multiforme según los propósitos y los responsables de implementarlas y sostenerlas. La irregular participación de los estudiantes es un punto común en todas las propuestas y exige perfeccionar, una y otra vez, alternativas de trabajo. En los últimos años el Programa de Ingreso y Permanencia Estudiantil de la UNC realizó una serie de eventos con el objetivo de reflexionar sobre los modos de acompañamiento a los estudiantes de primer año. Uno de ellos se llevó a cabo a finales de 2012 bajo la denominación “Tutorías académicas en la universidad. Desafíos en el ingreso y la permanencia” y contó con la participación de la especialista en el tema María Adelaida Benvegnú.

20 El acceso a los distintos materiales elaborados por la cátedra de Semilogía de Elvira Arnoux de la UBA y las inves-



de clase e instrumentos de evaluación. Uno de los cambios decisivos fue incorporar textos de autores y teorías significativas del campo de la comunicación para reflexionar con los ingresantes sobre qué desafíos exigen esas nuevas lecturas. Los criterios para incluir determinados textos respondieron a los siguientes aspectos: a) que sean materiales de circulación universitaria, b) medianamente complejos en términos de contenido y extensión, c) con ciertas secuencias argumentativas y d) que ostensiblemente estén presentes los juegos de voces (fundamentalmente los procedimientos de citas directas e indirectas).

Asimismo, se procede a reformular las consignas de las guías de lectura, cuyo propósito apunta a identificar distintos niveles en torno al texto (estrategias de tratamiento local y global), como a establecer relaciones entre el mismo texto y el contexto de su producción. En las clases de trabajos prácticos se sostiene un tiempo importante para la lectura compartida y la puesta en común, puesto que como sostiene Gustavo Bombini:

Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas “artes de leer” (parafraseando la expresión “artes de hacer” del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura (Bombini, 2008).<sup>21</sup>

Por otra parte, la escritura progresivamente ocupará un lugar diferente en la materia. Una de las primeras acciones fue elaborar un material con una serie de actividades tendientes a acompañar en el proceso de escritura del informe, cuyo tema refería aún al campo profesional del comunicador. A partir de 2010 se reformulan las modalidades de evaluación, y el parcial de la asignatura consistirá en la elaboración de un informe de lectura para lo cual los estudiantes deben trabajar con al menos dos textos académicos vinculados al campo de la comunicación y cuyo resultado es un texto propio que se construye y dialoga con esas otras fuentes. Se propuso ese género discursivo porque, según entendemos, exige un doble movimiento/condición para los estudiantes: escribir como lectores y leer como escritores inscriptos en cierto ámbito institucional: la universidad.

Si en los años anteriores la escritura estaba circunscrita a la esfera personal como registro de lo leído en ciertos formatos determinados como cuadros, esquemas y resúmenes, ahora a través del informe de lectura la escritura se convierte en documento público que comunica ideas y pone de manifiesto lo construido de manera genuina mediante los otros textos académicos. De este modo la escritura es concebida como hecho epistémico, ya que se convierte en una herramienta que sirve para pensar, acrecentar y transformar el conocimiento.

Entre los nuevos recursos, incorporados desde hace algunos años, se encuentra el uso del aula virtual, espacio creado en la plataforma Moodle de la ECI, cuya incorporación permitió sostener un vínculo con los estudiantes aun después del dictado de la materia y ellos encontraron allí un espacio para evacuar dudas de distinto tipo, sobre todo de índole organizativa, concernientes a las fechas de exámenes, tiempos y modos de inscripción, modalidades de evaluación, duración de la condiciones de alumnos regulares y promocionales, entre otras cuestiones. Todavía queda por resolver desde el equipo docente una implementación más eficaz de este recurso tecnológico durante el cursado de TEyCT y que ello no signifique para el estudiante una sobrecarga de tareas en un tiempo tan comprimido de trabajo.

Por otro lado, se continúa un proceso de articulación con las cátedras de primer año -trabajo nunca exento de vaivenes- que se cristalizó en distintas acciones como la coordinación de grupos de estudio, talleres preparatorios para instancias evaluativas (exámenes parciales y

tigaciones realizadas por sus equipos de investigación contribuyeron a repensar nuestra propuesta de trabajo para los ingresantes.

21 Bombini, Gustavo (2008). “La lectura como política educativa”. Revista Ibero-americana. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>

finales), talleres de escritura académica en articulación con algunas cátedras, entre otros. Asimismo, mediante el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza del Grado, que aprobó la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, se están realizando actividades tendientes a potenciar un trabajo colectivo con docentes del primer año con el propósito de pensar alternativas inclusivas de manera que puedan ingresar y permanecer aquellos que eligen la carrera de Comunicación Social.

Otra de las acciones realizadas desde la cátedra son las actividades coordinadas con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, pensadas para aquellos potenciales ingresantes a la carrera. En términos generales, estas tareas se organizan entre los meses de septiembre y octubre con el objetivo de que los jóvenes interesados en ingresar tengan un primer acercamiento y diálogo con algunas de las autoridades, docentes y estudiantes avanzados o egresados de Comunicación, así como también realicen un primer contacto y pequeño recorrido por las instalaciones de la ECI y de la Ciudad Universitaria. Estas instancias cobran importancia en cuanto favorecen al proceso de “alfabetización académica” del estudiante de primer año al acompañarlo en sus primeras aproximaciones a esta nueva institución de la cual formará parte y a partir de la cual se consolidará como un estudiante “situado” en determinado campo disciplinar. Estas etapas y recorridos teórico – metodológicos, estas acciones, estrategias y dispositivos, conforman los caminos transitados por la cátedra, con virajes, cambios y reformulaciones constantes. Esta historia narrada, aunque de manera sintética, da cuenta no solamente de una problemática general sino de una búsqueda continua que invita a seguir revisando nuestras propias prácticas docentes. A generar espacios de encuentro, de diálogo y compromiso con otras cátedras. A seguir pensando conjuntamente en posibilidades que fortalezcan las estrategias de enseñanza/aprendizaje, atravesadas por prácticas de lectura y escritura específicas. Tarea nada fácil, desafío y motor de nuestro hacer.

## Bibliografía

ARAUJO, Raúl Javier (2009). “Articulación universitaria-escuela media como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas” [en línea] [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_04/v2n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm) [Consulta: 16 de agosto de 2013].

ARNOUX, E. DI ESTEFANO, M y PEREIRA, C. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.

BOMBINI, Gustavo (2008). “La lectura como política educativa”, en Revista Ibero americana Nº 46 [en línea] <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm> [Consulta: 16 de agosto de 2013].

CARLI, Sandra (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente en la educación pública*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EZCURRA, Ana María (2007). *Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de Sao Paulo: Cuadernos de Pedagogía.

GIMÉNEZ, Gustavo (2005). *Los textos expositivos. Una aproximación teórica metodológica para su enseñanza*, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC: Ferreira editores.



## Un tiempo necesario y adecuado para la lectura y la escritura en el ingreso universitario

Prado, Mariela; Carignano, Marcela;  
Romero, Flavia; Álvarez, Sofía; Muchiut, Laura  
Facultad de Filosofía y humanidades – UNC  
prado\_mariela@yahoo.com.ar

### A manera de presentación: de escenarios y supuestos

En el presente relato compartimos algunas de las decisiones que constituyen la intervención didáctica que hemos definido para los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y que implementamos en el Curso de Nivelación del presente año. La invitación a producir un relato sobre la experiencia docente realizada nos permite visitar el camino de opciones metodológicas que establecimos como el más oportuno y con el que esperamos definir las posibles situaciones de encuentro entre nosotras y los ingresantes.

La preparación del Curso de Nivelación de la carrera implica la formulación de preguntas a partir de las que ponemos en tensión nuestras propias concepciones, no para rebatirlas completamente sino para revisarlas, fortaleciendo una mirada que sea más contemplativa de la complejidad de la situación de ingreso. La asunción de la complejidad está dada a partir de pensar el lugar de los sujetos ingresantes, en su relación con el conocimiento y en los múltiples procesos de aprendizaje que intentamos gestionar a partir del diseño de situaciones promotoras de vínculos con los contenidos e interacciones con los otros.

Las decisiones giran en torno a lo didáctico y a lo organizativo, nos preguntamos acerca de alternativas que sirvan para orientarlos, intentamos definir actividades que promuevan la socialización e imaginamos y construimos espacios para brindarles información pertinente. Las formas y alternativas más adecuadas son pensadas en función de una convicción fundamental: contribuir a la ampliación de oportunidades para ingresar a la Universidad Nacional de Córdoba, una universidad pública, con su historia de lucha política por la autonomía y con participación por parte del claustro estudiantil en la toma de decisiones. De este modo, creemos realizar un aporte para garantizar el derecho de los jóvenes y adultos a acceder a la educación superior; en esta tarea creemos que es fundamental el haber considerado como sostén de nuestras prácticas el enfoque situado de la lectura y escritura académica, concibiendo su complejidad en el contexto de una comunidad discursiva específica y reconociendo la integralidad de las estrategias puestas en juego que comprenden lo académico estrictamente y se extienden a las variadas experiencias sociales del sujeto.

Fundamentalmente, a través de las prácticas de leer y escribir en la universidad consideradas como prácticas sociales, el ingresante construye su oficio de estudiante. Desde una perspectiva integral las situaciones y eventos que colaboran en la configuración del oficio de estudiante universitario son diversas. Sin embargo, el estudiante leyendo y escribiendo de modo constante y continuo, pone en marcha procesos de pensamiento que lo atraviesan experiencialmente aportándole herramientas para ser parte del heterogéneo espacio discursivo de las Ciencias de la Educación. La masividad como condicionante de las situaciones de enseñanza en el ingreso universitario incide en la estructuración de la propuesta, ya que se trata de albergar a los nuevos en un espacio institucional y discursivo, en ocasiones extraño y hostil, para los tantos alumnos que cuentan con trayectos educativos diversos. La meta de construir *lo común* en la masividad y diversidad nos compromete a pensar en las variaciones de la ense-

ñanza y la flexibilización del tiempo didáctico (Lerner, 2005) así como el lugar de las prácticas de lectura y escritura en estos procesos.

### Variaciones en la enseñanza. Acerca del motor de nuestras decisiones

Nos parece oportuno detenernos en el título elegido para el relato de la intervención didáctica: “Un tiempo necesario y adecuado para la lectura y la escritura en el ingreso universitario” y explicitar el motivo de tal elección. Pensar acerca de qué es lo **necesario** y **adecuado** para cada sujeto en particular y en relación a prácticas tan complejas como las de leer y escribir en la universidad, es una apuesta didáctica que realizamos basada en el enfoque situado de las prácticas de lectura y escritura. Desde este enfoque, los quehaceres del lector y del escritor (Lerner, 2003) están condicionados por el contexto en el cual se producen. Por lo que es indispensable reconocer las particularidades de las prácticas discursivas del campo para tomar decisiones relativas a su enseñanza.

En este sentido, estamos convencidas de que es **necesario** dar un tiempo al otro para leer y escribir, ya que en tanto prácticas recursivas exigen un tratamiento frecuente y sostenido en el tiempo didáctico. Lo “necesario” se encuentra condicionado por el “otro”, el reconocimiento del proceso que lleva a cabo el ingresante, del conjunto de factores que involucran los procesos de lectura y escritura, y que el sujeto tiene que resolver en un tiempo que suele ser percibido con intensidad. El acto de apropiación del “saber leer y saber escribir” en este contexto, es prioritario para promover aprendizajes con sentido pero es fundamental comprender que se requiere de un tiempo sostenido para su ejercicio. En este caso, la decisión es distribuir en el tiempo didáctico situaciones en las que la lectura y la escritura puedan ser practicadas en tanto procesos, cada una con su particularidad, pero dando un tiempo necesario para que el sujeto pueda resolver la complejidad de tales actos.

Además, este tiempo didáctico tiene que ser **adecuado** en función de las condiciones en las que se efectúan las prácticas de lectura y escritura académicas, lo que implica considerar, por una parte, al sujeto de aprendizaje y la iniciación en un ámbito desconocido que a su vez presenta una complejidad en su estructura política y académica. La situación del ingreso universitario, en tanto conjunto de condiciones desafiantes para el sujeto que se inicia, pareciera requerir de cambios profundos en las disposiciones previas: los modos de hablar, escribir, leer y pensar se presentan como prácticas “nuevas” a ser incorporadas. Por otra parte, el objeto de enseñanza a ser transmitido a los estudiantes está definido por la singularidad del conocimiento producido en el campo de las ciencias de la educación, aquí contamos con: la producción de prácticas discursivas en torno a lo educativo cuyas perspectivas son diferentes e incluso divergentes, la definición de investigaciones con determinados enfoques y elecciones teóricas metodológicas, la experiencia acumulada en base a las prácticas de intervención pedagógica en contextos educativos diversos, todo ello supone asumir la complejidad y heterogeneidad del objeto de conocimiento con el consecuente requerimiento de una apropiación progresiva por parte del sujeto. Al comienzo de una carrera universitaria se definen los alcances que tiene el tratamiento de este contenido reconociendo que lo posible es favorecer las primeras exploraciones del campo discursivo por parte del estudiante.

Asimismo, es fundamental la concepción que sostenemos en relación a las prácticas de aprendizaje. Concebimos que el proceso de aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en la universidad se promueve mediante la socialización y las interacciones continuas del estudiante con los textos y con los otros. La definición de instancias en las que puedan conversar sobre los modos en que leen y escriben y pensar con otros respecto a cómo usan los textos, además de generar ocasiones para que la toma de decisiones en la comprensión y producción textual, individual y grupal, se realice en torno a objetivos concretos de lectura y escritura.

Dar continuidad al diseño e implementación de una propuesta requiere persistencia en la construcción didáctica para introducir como contenidos de la enseñanza universitaria a las prácticas de lectura y de escritura. Como proceso que requiere de una reflexión sostenida y provocada a partir de distintas miradas, esta vez se propone a través de la escritura explicitar intencionalidades, es entonces que elegimos construir este texto a partir de narrar algunos de los componentes claves de las decisiones relativas a la definición de propósitos, la selección y organización de los contenidos, así como estrategias y mediaciones construidas con el fin de enseñar.

Es por esto mismo que sostuvimos como propósito fundamental para la formación del in-

gresante la intensificación de situaciones de lectura y escritura académicas, asignándoles un tiempo más sostenido en su realización, con la intención de promover aprendizajes situados, considerando que estas prácticas son contenidos a ser enseñados y no meras actividades.

La intensificación de la lectura y la escritura (con la consecuente disminución de volumen en el material que ello implica, para corresponder con los tiempos académicos asignados) nos llevó a la toma de decisiones que se vinculan a la organización de los contenidos, las relaciones que priorizaríamos, las modalidades que esta decisión implicaba talleres de lectura y un trabajo tanto individual como grupal en torno a los textos (lo cual permitiría hacer explícitas las habilidades desarrolladas en dichas instancias).

Desde estos supuestos, y con este escenario (consideraciones ineludibles en la construcción de cualquier propuesta) es que el equipo trabajó fundamentalmente en tres ejes: la organización de los contenidos, el trabajo en torno a la escritura y en torno a la lectura.

### **Sobre la organización de los contenidos**

La propuesta de organización de los contenidos estuvo estructurada en base a núcleos temáticos complementarios entre sí. La selección de la categoría “núcleo” se corresponde con la intencionalidad de dar cuenta de un eje central en torno al cual se construyen y constituyen ideas que se organizan interrelacionadamente, y que posibilitan la ampliación de los conceptos que allí se esbozan como ideas fuerza. De este modo, implica que el eje presentado es una idea-concepto de la cual se desprenden múltiples conceptualizaciones que se complejizarán paulatinamente.

El modo de organización y distribución de los contenidos en dos núcleos temáticos: “*La Universidad: desafíos en la construcción de la ciudadanía universitaria*” y “*Ciencias de la Educación: formas de construcción del conocimiento sobre lo educativo*”, y la definición de las prácticas de lectura y de escritura académica como objetos de enseñanza presentes en ambos núcleos, exigió en su momento la delimitación de una categoría que permitiera trabajarlos articuladamente: la categoría de *espacio público*.

La elección de esta categoría se realizó, por un lado, porque permite reconocer puntos de encuentro entre la universidad como espacio público de transmisión, producción y distribución de conocimientos (Núcleo I) y el campo de las ciencias de la educación (Núcleo II) donde los mismos saberes producidos se construyen y comunican a partir de diferentes modos de circulación, haciéndose públicos los conocimientos que se transmiten a los estudiantes principalmente a través de los textos académicos. Por el otro, se decidió incluir esta categoría porque posibilita iniciar la formación de los ingresantes en una universidad pública donde históricamente el rol del estudiante ha sido fundamental en los ámbitos de definición y discusión de las decisiones relativas al gobierno de la universidad.

El trabajo en torno a dicha categoría se complementó con la selección bibliográfica de diferentes textos que posibilitaron el desarrollo del concepto de educación como espacio público, que fueron retomados en diferentes momentos posibilitando un acercamiento progresivo a la categoría.

Sin embargo, un artículo tuvo centralidad funcionando como “bisagra”. Dicho texto narra una investigación realizada en una escuela media-superior mexicana, donde los estudiantes hacen una huelga para defender la gratuidad de la educación pública. Las prácticas de escritura, los usos y la apropiación que hacen los estudiantes de las producciones escritas son, esencialmente, el objeto de indagación e interpretación del investigador.

Este artículo nos permite también el vínculo con otras categorías claves de cada núcleo de contenidos. Por una parte, el concepto de movimiento estudiantil y de prácticas estudiantiles en la universidad del Núcleo I y por el otro la forma de construcción del discurso pedagógico que, en este caso, se presenta a manera de relato de investigación, tema central del Núcleo II. El tiempo de exposición del lector con el mismo texto se amplía y las modalidades de lectura se diversifican. La frecuencia en la lectura y las diferentes formas en las que es leído permiten que los estudiantes lleven a cabo distintos “movimientos lectores” (Giménez, 2011) El artículo es abordado en distintas situaciones, permitiendo la profundización en la lectura y habilitando a que los estudiantes lleven a cabo acciones diferentes. En esta propuesta las modalidades de lectura varían en función de un objetivo y se definen formas diversas de “ingreso” al texto.

Asimismo, seleccionamos textos producidos en soporte digital y en papel, publicados en ca-

pítulos de libros o de revistas, y otros contruidos en el marco de eventos académicos. Aun cuando en todos predomina el objetivo de comunicar conocimiento, los textos presentan un modo de organización particular de las ideas, primando en ellos alguna de las secuencias textuales: trama descriptiva, narrativa o argumentativa (Giménez, 2011). Tales secuencias son consideradas al momento de enseñar, por lo que activamos conversaciones para reconocer las secuencias o modos de organización de las ideas y provocar que en los momentos de lectura, el estudiante use sus estrategias adecuadamente en función de ellas. El reconocimiento de estas herramientas colabora para que los lectores, que se inician en un campo discursivo particular, puedan advertir los indicios en el texto que dan cuenta de la perspectiva planteada, de las intenciones comunicativas. De este modo, se apropien de la voz del autor y se pongan en contacto con la no-neutralidad del discurso sobre lo educativo.

### **Sobre las lecturas: tiempos sostenidos y espacios compartidos**

En el intento de hacer de la lectura una experiencia (Larrosa, 2003) la propuesta de enseñanza se asienta en dos *apuestas didácticas* acerca de la práctica de leer que consideramos son definitorias.

Por una parte, concebimos que el aprendizaje de los modos específicos de escritura académica, puede realizarse si el ingresante dispone de un tiempo para acercarse al texto, progresivamente, y con orientaciones particulares de los aspectos que se pueden considerar en un texto académico el cual tiene ciertas condiciones o características. Esta es la primera de las apuestas didácticas, la frecuencia con la que los estudiantes se acercan al texto, en distintos espacios, practicando diferentes estrategias y pudiendo reconocer así diversos sentidos en el material que leen. Esta apuesta implica una flexibilización del tiempo didáctico para permitir sistemáticos y variados encuentros con el material escrito .

Por otra parte, la lectura en tanto práctica social exige para su aprendizaje la definición de un espacio en el que las interacciones entre los sujetos sea condición para que circule la palabra. Si el estudiante puede mediante la interacción provocada -no solo la que se da espontáneamente- identificarse con sus compañeros y escuchar en las intervenciones perspectivas diferentes a las propias, establecemos un entorno para que, a partir de la confrontación y el reconocimiento, se promueva la apropiación de estrategias específicas de lectura. Se produce un enriquecimiento dado por la objetivación en un espacio de diálogo. A su vez, el encuentro con un docente que se convierte en un interlocutor más, que sugiere usos del texto, explicita las intencionalidades, comparte decisiones de orden teórico y metodológico, le posibilita al estudiante ser un lector más activo y estratégico. Es decir, la segunda apuesta didáctica tiene que ver con el ofrecimiento de un espacio social donde los intercambios acerca de la experiencia de lectura sean posibles. Esta base social es la que le permite a los sujetos de aprendizaje pensar con otros, hablar, dar cuenta de los usos que han realizado de los textos, contribuyendo al reconocimiento de los ingresantes como parte de una comunidad que está llevando a cabo prácticas concretas y situadas.

El texto elegido como texto “bisagra” fue abordado de distintas maneras en el marco de las instancias de taller, utilizando diferentes modalidades de acercamiento al escrito en espacios de lectura individual así como en momentos de lectura compartida, donde se permitió construir sentidos que excedían la palabra literal del autor en el marco de un propósito lector particular.

Así, se contribuye a desentrañar los complejos sentidos que exceden la palabra del autor y que pueden contribuir a confusión por parte de los estudiantes (Pradelli, 2013), considerando además que debe resignificarse el sentido del texto en el contexto del programa y en interrelación con las demás lecturas de los núcleos.

La explicitación de estas estrategias crea en el estudiante la posibilidad de comprender (inicialmente) para luego poder constituirse progresivamente en un sujeto autónomo en un tipo de lectura relacional, solicitado especialmente en las materias posteriores al curso de ingreso. En el proceso de estudio, la lectura y la escritura se vinculan, se necesitan y se tornan inescindibles (Larrosa, 2003). Por este motivo, la lectura no solo se efectuó en torno a los textos propuestos en el compendio bibliográfico, sino que también se realizó lectura de las propias producciones parciales realizadas por los estudiantes en el marco de las diferentes propuestas didácticas de la cátedra.

Así, los ingresantes realizaron lecturas de producciones propias y ajenas de forma individual

y colectiva, posibilitando de este modo aportar en el proceso de escritura del compañero, relacionando la idea de una construcción de conocimiento colectivo con un rol activo por parte del alumno, rompiendo con la idea de que solo los señalamientos del docente son válidos (Carlino, 2008).

Esta lectura se complementó, además, con el trabajo de fichado de libros en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades. El propósito fue, en primer lugar, promover la socialización en un espacio que, para los estudiantes, puede ser de uso regular en sus estudios y, en segundo lugar, realizar una búsqueda de las diferentes temáticas en las que se encuentra vinculado un pedagogo.

Así, la revisión de pares junto con la lectura compartida e individual y el trabajo grupal (dentro y fuera del aula) se transformaron en una constante a lo largo de toda la propuesta, con motivo de propiciar un acercamiento que develara (para quienes no poseen aún la socialización en la lectura de textos académicos) algunas “pistas” a continuar desarrollando en su oficio de estudiante.

### **Dar un tiempo al otro para escribir**

La decisión de “dar un tiempo” se pensó también para las prácticas de escritura porque coincidimos con Carlino en que “escribir organiza lo pensable” (2005: 110) y que, generalmente, la escritura solo es tenida en cuenta en las instancias evaluativas como un “medio para” transmitir otro contenido, cuando en realidad es contenido también y es necesario enseñarlo. En este sentido, en la definición de actividades específicas para guiar a los estudiantes en la producción escrita, se decidió no circunscribir las experiencias a las instancias de exámenes parciales, sino más bien, trabajar de manera recursiva los procesos de escritura favoreciendo su reflexión y aprendizaje. A su vez, en las mismas instancias de evaluación escrita, decidimos construir consignas donde los pedidos estuvieran distribuidos en el tiempo.

La construcción de textos (microescritura) con fines diferentes al de la evaluación parcial son prácticas que pueden mejorar la competencia escrita (Carlino, 2005), en tanto posibilitan que el estudiante se interrogue, cuestione y reconozca el problema retórico de escritura y tenga en cuenta: el propósito, el destinatario del mensaje, las características del texto, en el marco de un proceso que involucra la planificación del escrito, su revisión y reescritura. La consigna del examen parcial permitía guiar la escritura en proceso. El texto en su versión final es una síntesis que incluye textos elaborados en distintas situaciones; de este modo, se planteó una serie de ejercicios de microescritura: en una primera instancia, se recuperó el trabajo práctico individual construido previamente al cursado del ingreso. Se les propuso a los alumnos que en parejas realizaran una revisión e integración de las consignas resueltas de modo individual, creando de este modo un nuevo escrito. Esta primera actividad favoreció la relectura y socialización de los escritos individuales posibilitando que los alumnos pudiesen re-pensar el concepto de autonomía, el lugar de los jóvenes en el proceso de construcción de la universidad pública, a la vez que se comenzaban a poner en palabras formas de escritura, decisiones y estrategias sobre qué y cómo comunicarlo. Una vez realizada esta actividad los alumnos compartieron en comisión los logros y dificultades encontrados a la hora de escribir. En una segunda instancia, se solicitó a los alumnos que trabajaran con la práctica de la toma de apuntes en las Jornadas de DDHH organizadas para los ingresantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades y que relacionaran los temas planteados con los conceptos del primer núcleo de contenidos. En la síntesis pusieron en práctica diversas estrategias de escritura de textos académicos como la cita de autoridad. Asimismo, se alentó (con carácter optativo) la incorporación de diferentes recursos constituidos en diversos lenguajes (videos, imágenes, etc). La síntesis, en su carácter de versión final, se acompañó de los borradores previos pudiendo el estudiante dar cuenta del proceso de escritura.

Todas estas actividades fueron capitalizadas en el examen parcial, cuya escritura fue construida paulatinamente con el acompañamiento de los docentes y los aportes de los compañeros surgidos a partir de las lecturas grupales de borradores. En algunos casos, se proyectó en el aula el escrito de un estudiante para favorecer la revisión colectiva.

Las devoluciones por parte del docente a los escritos en borrador constaban de una parte general en la cual se comunicaba la nota y se la justificaba y hacia el interior del texto se realizaban anotaciones en los márgenes que se corresponden con la postura de sostener la escritura como un proceso que construye conocimiento, siempre que estas devoluciones sugieran al



autor continuar pensando acerca de lo que escribe.

### Palabras finales

A lo largo de estas páginas, intentamos dar cuenta de las diferentes decisiones que fueron tomadas, tanto en los momentos previos al ingreso como durante su cursado. Nos parece relevante dar cuenta de esto ya que, si bien la propuesta estuvo esbozada de antemano, existe una idea central que reforzamos y consideramos tanto para las prácticas de lectura y escritura de los alumnos como para la construcción didáctica en nuestro encuadre: la práctica situada. La particularidad de los grupos, los ritmos que estos le imprimen a los encuentros y la dinámica que ellos generan, así como las sugerencias que acercan al equipo docente, determinan finalmente el carácter de la propuesta.

Los tiempos de enseñanza y de aprendizaje se demarcan conjuntamente, y si bien construimos una orientación por parte del equipo docente, no es posible anticipar con precisión todos los componentes de la práctica.

Del mismo modo, las decisiones tomadas de antemano pueden constituir un escenario que los alumnos toman como propio y, por ende, transforman según sus necesidades.

Nos centramos entonces aquí, en narrar una experiencia co-construida que (como todo proceso de producción conjunta) requiere considerar al otro, y esto siempre implica una anticipación de sentido de quienes son los alumnos que ingresan a la universidad y de cuál es su “tiempo necesario y adecuado”.

Es entre la “obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica” (Meirieu, 2001) que se constituye la práctica situada; entre cada alumno y sus compañeros que se construyen “modos de hacer y de ser”; así también entre los sujetos, el texto/los textos y el contexto se constituyen lecturas relacionales que posibilitan una mirada compleja tanto de nuestra universidad como del campo pedagógico. Finalmente, es entre los ingresantes y las páginas de sus cuadernos que van reconociendo sus prácticas de lectura y escritura, relacionando modos de vincularse con ellas y construyendo nuevos modos con nuevos textos.

Pero fundamentalmente, es entre quienes nos encontramos en la tarea de “dar la bienvenida” a quien llega a esta universidad que debemos edificar, compartir y re-pensar modos de hacer un lugar donde ellos puedan comenzar a apropiarse de herramientas y estrategias que colaboren con su permanencia en la institución como así también en el enfrentamiento a los desafíos que la cultura académica les ofrece.

### Bibliografía

Biber, G. (comp.) (2007) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.

Carlino, P. (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura”. Ponencia en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro en el marco de la 29ª Feria del Libro. Buenos Aires, Mayo de 2003.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE, Bs. As.

----- (2008) *Lectura y Vida*. En *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIX N°2. Junio de 2008. Buenos Aires.

Giménez, G. (2011) *Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad*. En Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*, Ferreyra Ediciones. Córdoba, 2011

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE. México.

Lerner, D. (2005) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Meirieu, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. Barcelona.

Pradelli, Á. (2013) *Los sentidos de la lectura*. Paidós. Buenos Aires.

## Una propuesta de escritura académica para ingresantes a la carrera de Comunicación Social: el informe de lectura

Ximena Ávila, Fabiana Castagno, Jorge Gaiteri, Mauricio Grasso,  
Ileana Ibañez, Daniel Luque, Mauro Orellana, Germán Pinque, Claudia Rodríguez, Tatiana  
Rodríguez Castagno  
Escuela de Ciencias de la Información – UNC  
xavila@yahoo.com.ar

*El uso de la palabra para todos.  
No para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo  
Gianni Rodari*

El relato que presentamos a continuación da cuenta de las características y resultados de una propuesta de enseñanza destinada a los ingresantes de la Licenciatura de Comunicación Social que tiene, entre otros objetivos, que los estudiantes elaboren un texto académico, realicen un ejercicio reflexivo sobre sus propias prácticas de escritura y, al mismo tiempo, revisen y fortalezcan sus modos de leer para resolverlo.

Esta propuesta, implementada bajo la modalidad de taller, se desarrolló en el marco de la asignatura Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos<sup>22</sup> y consistió en la producción de un *Informe de Lectura* a partir de la selección de un corpus de textos brindados por la cátedra. En este sentido, involucró la lectura y el análisis de diversas fuentes por parte de los alumnos y la producción de un texto que cumpla con las características del género académico solicitado, por una parte, y con las pautas formales estipuladas por la cátedra (formato, extensión, tipografía, etc.), por otra.

Sobre este trabajo son tres las dimensiones que consideramos significativas para compartir: los fundamentos y características de la propuesta, incluyendo el conjunto de requerimientos y tareas que se le plantea al estudiante; las particularidades del material educativo elaborado por la cátedra, especialmente, la secuencia de actividades que organiza el trabajo en el aula junto con los recursos y ayudas educativas elaborados para brindar orientaciones y apoyar la producción de los textos y; finalmente, un conjunto de observaciones y valoraciones críticas surgidas de la reflexión sobre el proceso de implementación de la propuesta, y que hacen a las dificultades, resultados o instancias más valiosos o significativas de la iniciativa.

### La propuesta pedagógica

Entre los objetivos fundamentales de la propuesta que presentamos se encuentran propiciar el aprendizaje y la apropiación, por parte del alumno, de los modos de lectura y escritura académicos y las formas discursivas propias de un campo disciplinar, en este caso, de la comunicación. Siguiendo a Carlino, la propuesta no busca solo ejercitar la comprensión a partir de la lectura sino fundamentalmente poder articular formas de vincular lógicamente el conocimiento a partir de la escritura (2005). Entendemos, en este marco, que la lectura y

<sup>22</sup> Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos es una de las asignaturas que se dicta en el Ciclo Introductorio de la Licenciatura en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información.

la escritura son una unidad y no dos prácticas separadas y aisladas, por lo que consideramos la producción del *informe de lectura* como una estrategia central que puede poner a ambas en juego y relación, y permitir integrarlas a partir de una tarea genuina.

El *Informe de Lectura* es, así, la producción final de un proceso de trabajo desarrollado en el aula mediante el cual, además, se evalúa al estudiante. Su elaboración implica dar cuenta de manera fiel, precisa, relacional los conceptos e ideas expresadas por distintas fuentes sobre un tema, y demanda, entre otras tareas y procesos cognitivos, analizar y sintetizar, jerarquizar y organizar la información, ejemplificar y comparar, introducir y referir claramente las voces de otros, etc. Estos, sin dudas, son procesos complejos para el alumno-ingresante, quien enfrenta además otros desafíos: desde aquellos vinculados a la cohesión, la coherencia o la adecuación textual, la elaboración de referencias bibliográficas de acuerdo a ciertas normas académicas, hasta aquellos que provienen de la complejidad conceptual y retórica de los textos que componen el corpus o los que involucran determinadas habilidades propias de la alfabetización digital (manejo de procesadores de textos y de aquellas funciones específicas que le permiten modificar la tipografía y su tamaño, el interlineado, los márgenes, etc.), que en muchos casos se presupone erróneamente que son dominadas por parte de todos los alumnos.

Asimismo, la propuesta no solo estipula el género académico sino toda una serie de requerimientos formales que debe cumplir la producción escrita. Por ejemplo, se solicita a los alumnos un texto de cuatro páginas de extensión: la primera, constituida por la portada del trabajo, la segunda y tercera, por el cuerpo del *informe de lectura* propiamente dicho, estructurado a partir de la introducción, el desarrollo y la conclusión, como partes que deben guardar coherencia entre sí y cumplir funciones específicas y, por último, la cuarta página, donde se detalla la bibliografía, organizada a partir de normas académicas típicas.

### Las etapas de trabajo más significativas

Entre las instancias o etapas de trabajo más significativas de la propuesta podemos mencionar: a) la selección, lectura y análisis del corpus a partir del eje temático respectivo, b) la planificación del texto, incluyendo la definición y reflexión sobre el destinatario, el ámbito de circulación, los objetivos, etc; c) su escritura, y d) la posterior revisión y corrección final.

Con respecto a las instancias previas a la redacción del informe, éstas implican, en primer lugar, la selección por parte de los estudiantes de un corpus de textos a partir de tres opciones propuestas por la cátedra, cada una de ellas, compuesta por artículos relacionados con temáticas propias del campo de la comunicación social. Solo un texto de cada corpus es obligatorio como fuente bibliográfica del *Informe*, mientras que el estudiante debe seleccionar al menos dos más por su cuenta para realizar el trabajo. La selección que el estudiante realiza está condicionada por su interés personal, pero también por los ejes temáticos y propósitos de lectura establecidos por la cátedra. En este sentido, las operaciones de lectura/ escritura son modeladas por la propuesta pedagógica de leer para realizar un *informe de lectura* y, además, dar cuenta del eje temático. Por ejemplo, el corpus B está orientado a la reflexión sobre la práctica periodística y el eje sobre el que deben escribir el informe es “Responsabilidad profesional y práctica periodística”. Este tópico circunscribe la estrategia de lectura/escritura del estudiante, las conexiones y sentidos posibles.

En segundo lugar, además de la lectura y comprensión de estos textos, se requiere del estudiante la producción de escritos de índole personal (esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos) cuya construcción articule, sintetice y ponga en relación lo leído. En el marco de esta instancia la cátedra desarrolló diferentes estrategias de acompañamiento durante las clases presenciales, por ejemplo, la presentación oral de los autores y textos que componen el corpus por parte del profesor como así también actividades y espacios para la presentación y contextualización de los textos y autores del corpus por parte de los mismos alumnos, momento en que los docentes intervienen para propiciar el establecimiento de similitudes, diferencias o ayudar a la identificación de conceptos e ideas importantes.

Luego de la implementación de diferentes estrategias de lectura en torno a los corpus, y su socialización y discusión, se introduce a los alumnos en las características del *informe de lectura*, su estructura, partes, finalidad y a toda una serie más amplia de cuestiones vinculadas a las modalidades de escritura y cita académica. Para ello, en este momento, se plantea como actividad la lectura y análisis de dos informes de lectura “fallidos”, elaborados por la cáte-

dra en base a dos textos académicos que los alumnos tuvieron oportunidad de conocer previamente. Estos informes, que en distintos aspectos o dimensiones tienen evidentes fallas y errores (en el léxico, las formas de referenciar y recuperar las voces de los otros, la coherencia entre las partes, etc.) permiten introducir a los alumnos en la serie de nociones y normas mencionadas y construir y precisar con ellos una representación del tipo de texto solicitado como de las expectativas y valoraciones que realiza un lector académico modelo, es decir, el profesor como miembro competente de esta comunidad. Así, esta actividad permite trabajar toda una serie de convenciones que rigen este género académico y explicitar al alumno y con el alumno cuándo, por qué, cómo, estas convenciones se han “roto” o no se cumplen y, en otras palabras, identificar inconsistencias, omisiones o supuestos tácitos, tanto los vinculados al género, como aquellos ligados al contexto sociocultural específico en que se producen y circulan.

A partir de esta instancia de trabajo, se propone a los alumnos que comiencen a precisar/explicitar el tema que abordará el informe, sus objetivos, fuentes y destinatarios, mediante la redacción de una introducción tentativa y en el marco de las etapas del proceso de planificación de la escritura. Para ello, y siguiente a un planteo similar al descrito en el punto anterior, se les solicita a los alumnos leer y analizar las introducciones a dos *informes de lectura*. En ellas es posible advertir la falta o no de los componentes típicos de una introducción (si están planteados los objetivos o el tema, si se anticipa el orden de exposición, etc.) y, nuevamente, construir una representación de las características y finalidad de esta parte del texto. La redacción de la introducción a su propio *informe*, por su parte, si bien se advierte que nunca será la versión definitiva y que usualmente se elabora o reelabora en la etapa final del proceso de escritura, busca llevar a los alumnos a tomar decisiones, concretar los primeros pasos, explicitar su tema y los objetivos del trabajo.

Entre otras actividades e instancias significativas, vale mencionar también la planificación del texto en su conjunto, particularmente: a) la selección y jerarquización de los temas a exponer (bosquejados previamente en la introducción como un ejercicio de planificación), entre otras cuestiones vinculadas a la coherencia, y b) los recursos y procedimientos vinculados a la cohesión (uso de conectores, de pronombres, etc.). Si en el primer caso se busca que el alumno construya un esquema general del desarrollo, en este último, el trabajo se concentra en la resolución de ejercicios de escritura consistentes en la reformulación de textos que en varios aspectos tienen problemas de cohesión. Junto con la ejercitación en torno a la coherencia y cohesión, se incluye también una serie de actividades relativas al trabajo con las fuentes, desde la elaboración de resumen o la paráfrasis de determinados textos y autores, hasta las formas de incluirlas y referenciarlas a partir de determinados procedimientos y convenciones académicas.

Finalmente, durante y después del trabajo de escritura de los alumnos, se plantean distintas formas de acompañamiento y revisión y diferentes instancias de orientación y devolución. Dada la masividad de las comisiones a cargo de los docentes, la lectura de todos los borradores es imposible y, debido a ello, los profesores de cada comisión desarrollaron distintas estrategias de asistencia y devolución.

### **Del material educativo**

La construcción del *informe de lectura* por parte del estudiante es acompañado por una serie de dispositivos pedagógicos complementarios que sirven a la incorporación de diferentes nociones y habilidades, conceptuales y procedimentales y, en general, apoyan la práctica de lectura/escritura y la construcción de conocimientos y habilidades.

- Material teórico: allí se define el formato de informe, los contenidos básicos, los recursos a utilizar en términos de escritura, entre otros.
- Cuadros y modelos de informes: síntesis esquemática de las partes del informe y los contenidos fundamentales. Cuadros de revisión donde se expresan los principales criterios de redacción, cohesión, coherencia, jerarquía a tener en cuenta en la confección del escrito. Cuadro de autoevaluación.
- Ejercicios de corrección: presentamos introducciones “fallidas” o incompletas para

que el estudiante, luego de haber leído el material antes mencionado, detecte errores y posibles dificultades que presenta leer un texto “malogrado”. También se presentan, en el mismo sentido, *informes de lectura* elaborados en las primeras clases, que les permite reconocer no solo ya errores de formato sino también de contenido, uso de citas, etc.

Todos los elementos mencionados son puertas de entrada al conocimiento de cómo hacer; es en el orden de las prácticas desde donde pensamos que se puede superar el conflicto entre las limitaciones de los saberes y las posibilidades de apropiación no solo del lenguaje sino también de las formas epistémicas. Por ello el proceso está pensando de manera progresiva y recursiva, el alumno lee-escibe pero también revisa y corrige su propio texto.

Allí, en el complejo proceso que implican todas las instancias mencionadas, es donde reside la potencialidad de este dispositivo pedagógico: el *informe de lectura* activa, entonces, nuevos modos de lectura, comprensión y escritura. Sin embargo, no todos llegan a un buen producto. Los errores más frecuentes tienen que ver con la comprensión del formato, tienden a compilar ideas centrales pero no llegan a realizar una trama entre los textos, otros no responden a las pautas de coherencia, cohesión y jerarquía, muchos deben reelaborar el informe. En ese momento, a partir de la discusión de las dificultades que encontramos, propusimos que en la instancia de reelaboración (que se dictó en forma de taller) se leyeran textos de los compañeros que habían promocionado, con sus escritos, la materia. Esta actividad fue sumamente productiva puesto que reconocieron, en la palabra de sus pares, las formas de la comunidad discursiva a la que estaban ingresando, los modos y abordajes posibles, las estructuras de los apartados, etc. Fundamentalmente sirvió para reflexionar sobre las operaciones que sus compañeros habían realizado sobre los textos, que no se esperaba solo la reproducción de contenidos sino la intervención y articulación de un pensamiento propio y coherente sobre los mismos.

### **Algunas reflexiones finales y nuevas aperturas**

El *informe de lectura*, como pudimos reseñar, es más que una actividad evaluativa, requiere por parte de los estudiantes, el uso de múltiples procedimientos pero también los confronta con las características del *ethos* académico que progresivamente irán modelando. En este sentido, expresan las dificultades a lo largo de todo el camino, lo vivencian como un desafío, a veces se torna difícil y angustiante. El docente debe intervenir, alentar, clarificar y visibilizar que, esa sensación que se presenta como individual y propia, es compartida. No solo por sus compañeros sino que es vivenciada por todo aquel que emprende la tarea de escribir –comprender- compartir. De este modo, la tarea no es solo racional y lógica, no implica únicamente la transmisión- aprendizaje de unos métodos praxiológicos sino afrontar las sensaciones de estudiantes que ingresan a la universidad, un territorio con códigos y formas desconocidas.

A pesar de todas las dificultades y provocaciones ya mencionadas, en las encuestas realizadas en el tramo final del cursado de la materia los estudiantes señalan que es la tarea más enriquecedora, la que más destacan y en la que sienten que aprendieron más.

La experiencia narrada ha llevado a la cátedra a debatir la estructura general de la materia y a proponer la construcción de nuevos dispositivos pedagógicos que, en consonancia con el informe, pongan en juego la práctica de lectura/escritura desde el primer día. Seguiremos trabajando en ello.

### **Bibliografía**

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## Hacia una Pedagogía del Encuentro

Germán Casetta  
Facultad de Psicología -UNC- Conicet  
german.casetta@gmail.com

### Introducción

A partir de una serie de fragmentos de textos y experiencias personales me permitiré en estas líneas delinear una Pedagogía del Encuentro. Con esta denominación postularé un tipo de Pedagogía que no sea *altercida*, es decir, no intente sobreponerse al otro, ni someterlo, ni arrojarlo a un discurso disciplinar sin brindarle herramientas de lectura, en una palabra, que no provoque desencuentro. Este saber planteado de esta manera debe ser abierto, solidario, atento y expectante. Todas estas características parecen estar ausentes en muchos espacios áulicos, pero, lejos de responsabilizar a algún sector en particular de la educación, se intentará hacer entrar a todos en un “aire de familia” que los congregate.

Gracias a este espacio de reflexión en torno a las estrategias pedagógicas utilizadas con los alumnos universitarios, estas líneas pueden surgir desde una especie de burbuja que corta con nuestra carrera superespecializada para comenzar a pensar en sistemas educativos acordes con la tarea que cotidianamente realizamos, paradójicamente, de manera irreflexiva. Al modo de una antropóloga, Carlino afirma en relación a su práctica:

Es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos (Carlino, 2003: 414).

De acuerdo con estas palabras, la enseñanza no se tiene que hacer desde la imposición de modelos de pensamiento, sino desde la explicitación de las problemáticas, en este sentido la guía y el acompañamiento del docente se torna fundamental para los alumnos que en muchos casos desconocen muchos puntos a tener en cuenta a la hora de abordar cualquier texto académico, entre ellos: explicitar el objetivo del autor, señalar ideas principales, utilizar diccionario, verbalizar y recrear las ideas del autor con palabras propias, etc. Con todo ello, el alumno se ejercita en el manejo de nuevas formas discursivas (Carlino, 2005). En este sentido, la propuesta se enfoca en considerar a los universitarios como “recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas” (Carlino, 2005: 166).

En relación con este acompañamiento en el ingreso del recién llegado, puedo relatar una experiencia que me resultó muy positiva: en el curso de ingreso he utilizado, al inicio del cursado, temas musicales, con la correspondiente letra que iba dejando en el banco de cada alumno. Entre ellos temas de bienvenida como: “Canción de caminantes” ,de M. Elena Walsh; “Hermano dame tu mano” de Damián Sánchez y Jorge Sosa, interpretada por Mercedes Sosa; para figurar el sentido de la elección psicológica: “La Balsa” de Litto Nebbia y Javier Martínez (Tanguito); “Esperando el milagro” de Daffunchio y col. interpretada por “Las Pelotas”; para hacer referencia a conceptos psicológicos que se encuentran en el cancionero popular, “La libertad” de Andrés Calamaro y Gringui Herrera, entre otros fragmentos, al comienzo de cada clase, de letras de música, poemas y frases populares.

En esto de recién llegados nos hace pensar que uno atiende al recién llegado con algo de música, lo invita a comer o beber, en este sentido, pensar al alumno como recién llegado me parece muy atinado, ya que la etimología de alumno: al-umno, donde el prefijo “al” significa: crecer, alimentar, propiamente alumno es “quien es alimentado” (Robert y Pastor, 1977). En otros

diccionarios se señala que alumno es un participio que deriva de *alere*: “alimentar” (Corominas, 1994). Desde una Pedagogía del Encuentro el docente también se ubicaría en posición de alumno, en el sentido de que es alimentado por las experiencias que traen sus alumnos, los desafíos que implican sus propias prácticas, etc.

Desde mi noble experiencia personal, concuerdo con la idea de que si el docente cambia la modalidad de su ejercicio (de la planificación minuciosa a la apertura al trabajo con los emergentes que trae el grupo de alumnos) puede abrirse a un diálogo más fluido que recaerá en mejor comprensión de las partes entre sí, ya que muchas veces la dificultad en la comunicación establece monólogos y no diálogos entre profesores y alumnos.

### Alumnos que no se encuentran

A juicio de Lewkowicz, las instituciones trabajan con una serie de supuestos, pero siempre ha ocurrido que lo esperado difiere de lo que se presenta; esta distancia, en tiempos pasados, era esperable, tolerable y posible, pero en estos tiempos no parece ser nuestra situación, ya que esta diferencia es abismal (Lewkowicz, 2004: 106). Nunca viene el alumno esperado a clases, sino los alumnos ¿que no se esperaban? El resultado de las falsas expectativas parece ser el desencuentro. Imaginemos la sorpresa para un recién llegado que el anfitrión haga de cuenta que hay otro, y no el que está presente. En casos más bondadosos lo que la institución no presupone como esperable, el agente institucional lo inventa, en algunos casos si el agente no puede inventar algo ante las situaciones no esperables los espacios se vuelven inhabitables Lewkowicz concluye que tenemos un problema: ya no llega a las instituciones la subjetividad pertinente para habitarlas, pero también nos debemos una pregunta: ¿qué posibilidades tienen los agentes para, una vez desmontados los supuestos institucionales, instalar una subjetividad capaz de habitar las situaciones?

Esta presentación es una reflexión en torno a ese problema, buscando respuestas a la pregunta anterior. El interés del alumno que viene a clase no puede ser manipulado sino integrado al espacio social que conforma un aula. Desde este posicionamiento, el docente se corre del rol tradicional como impartidor de un saber que el otro “necesita”. Muchas veces la necesidad no está en términos de interés sino de beneficios que se obtienen de determinado saber, hay saberes que importan un valor respecto a otros saberes, por ejemplo: en psicología no es lo mismo estudiar sobre teorías de la cognición que teorías sobre la psicología psicoanalítica (ni hablar de la psicología transpersonal, “eso no es científico” parece ser el argumento que separa conocimiento provechoso del desechado). Todo esto desde una lógica que impone que el saber es poder, ¿poder de qué? Poder de conocer para ocupar un mejor puesto de trabajo, de ser seleccionado en un concurso, de hacer una especialización, de obtener becas de investigación, etc.

Un día, en el colegio, un pájaro se pone a cantar fuera y el niño naturalmente presta oídos al pájaro, no al profesor de matemáticas que está ante el pizarrón con un marcador. Pero *el profesor es más poderoso políticamente que el pájaro*. El pájaro no tiene poder pero tiene belleza. El pájaro atrae la atención del niño sin necesidad de machacarle “¡Presta atención! ¡Concéntrate en lo que digo!”. No de una forma sencilla, espontánea, natural, la conciencia del niño empieza a fluir por la ventana hacia el pájaro. Allí está su corazón pero tiene que mirar la pizarra. No hay nada que mirar pero tiene que fingir que lo hace. (Osho, 2013: 81; las cursivas me pertenecen).

Sostengo que para una Pedagogía del Encuentro no están dadas las condiciones políticas, sociales ni culturales, por eso es un camino que se tiene que iniciar. Si la enseñanza se sostiene desde formas autoritarias, imperativas, demandantes, no deja ni que los agentes adquieran formas de ser personales con su tarea, ni que los recién llegados disfruten la estadía. Esto se torna evidente cuando el docente no tiene ni tiempo de preparar sus clases porque en su abanico de mezquindades no le queda tiempo para pensar en aquellos “recién llegados” que tiene en casa, parece que con un *delivery* de recetas sencillas puede salir airoso de la situación y hacer “como si” el conocimiento que les está brindando sea el necesario para el sistema tal como está, que el modelo educativo no cambie, los programas sean pasados de generación en generación (algunos docentes que heredan esos contenidos no se ven con las condiciones para transformarlos), la carrera hacia la cima se torna más brumosa cuanto más altura se logra. Y claro, a cualquiera le falta aire en esas alturas, y se debe sentir muy solo como para pedir

compañía, al fin y al cabo la competencia lo constituye en su situación actual.

En contraposición a este estado de competencia animal (¿natural?), y para superar la barrera que nos separa en el imaginario social docente/alumno, mis experiencias personales apuntan a generar actividades y ejemplificaciones con el lenguaje corriente en el que acostumbran a hablar los alumnos/docentes en su barrio de pertenencia (y que muchas veces algunas expresiones no están reconocidas por la Real Academia Española). Para esto utilizo además noticias de periódicos que solemos encontrar todos los días y que corresponden a tipos generales de expresar por los medios de comunicación y que refieren a temas psicológicos abordados desde un punto de vista considerado “científico”, por ejemplo: “un científico asegura que el alma tiene una explicación bioquímica” (*Clarín*, 11 de Marzo de 2003), o “Descubrieron el lugar exacto del cerebro donde se origina el amor” (*La Gaceta*, 20 de Junio de 2012), poniendo en cuestión el modo de ser de la científicidad a la que apuntan los medios de comunicación, analizando los supuestos epistemológicos y filosóficos de tales expresiones.

Si nos corremos un poco del modelo pedagógico clásico y resistimos a ser separados categóricamente de los alumnos por la tarea de ser docentes, podemos encontrarnos con otros que nos acompañen desde el llano, solidariamente, pero claro, moverse implica correrse de una posición que nos ha “deformado” y al no poder lograr reflexiones en torno a ella, repetimos casi mecánicamente las mismas situaciones.

### Herramientas dialógicas para una Pedagogía del Encuentro

Paulo Freire comenta una experiencia con un grupo de analfabetos. En la zona en que está enseñando, se lo trata con extrema reverencia, a lo cual él responde que no sabe más que ellos. Los demás, sorprendidos, le piden que les explique esa percepción suya. Él responde proponiendo un juego. “Ustedes verán que yo no sé lo que ustedes saben y yo me daré cuenta que ustedes no saben lo que yo sé”. Al cabo de 10 preguntas se encuentran con la sorpresa de que el profesor que les viene a enseñar a leer y escribir no sabe las cosas que ellos acostumbran a hacer todos los días (Freire, 2009: 65 y ss.).

De acuerdo con la propuesta de Freire, la escuela (¿universidad?) tiene una concepción “bancaria” de la enseñanza, el conocimiento es un depósito que otro (docente) introduce en el alumno, cuanto más conocimientos tenga, mejor alumno será. De nada sirve lo que hace con él. La clave de la educación bancaria es la memorización, no la articulación a experiencias de vida del alumno.

- 1) El profesor enseña, los alumnos son enseñados
- 2) El profesor lo sabe todo, y los estudiantes nada saben
- 3) El profesor habla y los estudiantes escuchan
- 4) El profesor escoge, impone su opción y los alumnos se someten (Freire, 1974: 86)

Boaventura de Souza Santos (2009) parte de la siguiente afirmación: “la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva” (Santos, 2009: 115). En relación con lo que aquí se expone, podríamos decir que el cambio de posicionamiento que implica una Pedagogía del Encuentro equivale a salir del “fascismo epistemológico”; para el cual la experiencia del conocimiento se basa en una concepción arrogante que somete otros saberes impartiendo solo uno y de determinado tipo, desde esa lógica se expande el futuro y se contrae el presente, en tanto lo que prima son las proyecciones que ese conocimiento dará a la persona, como si fuera una herramienta que le permite abrirse paso en el mercado del saber, el saber como mercancía parece ser la mejor comparación para este modelo. El achicamiento del presente implica transformar el presente en un instante huidizo, por lo cual los encuentros desde esta modalidad del conocimiento no se dan plenamente. El cambio que posibilitaría una *Pedagogía del Encuentro* es hacia las condiciones concretas en que ocurre la experiencia del aprendizaje, “expandir el presente y contraer el futuro” (Santos, 2009: 101), esto quiere decir, dejar entrar los demás saberes del recién llegado, darle voz, aceptarlo y valorarlo en lo que trae, en pocas palabras, abrirnos a las posibilidades de lo existente.

Se me objetará que esta estrategia es utópica, que la masividad en la que el docente se tiene que mover lo llevan a trabajar en situaciones ingratas, y lo aceptaré como punto de partida dadas las condiciones enfermantes en que se acostumbra a trabajar (por lo menos hablo desde una facultad que tiene de promedio 1 docente cada 200 alumnos en los primeros años). Eso no nos obliga a aceptar y reproducir esas condiciones día a día, con el solo bálsamo de la queja eterna o un pedido de ajuste salarial. Desde el encuentro podremos vernos a la cara y no



acallar al recién llegado con nuestra perorata vacía, sin sentido y sin interés para nuestra existencia. “¿Qué nos hace mejores seres humanos”, ¿no está como contenido curricular?. “¿Cómo vivir solidariamente” ¿tampoco? “¿Cómo darle sentido a la existencia”.

Santos reflexiona que si expandimos el presente, nos podremos dar con una “ecología de saberes” todos igualmente importantes. En este sentido se me ocurren estrategias didácticas que promuevan el acompañamiento propio del encuentro, por ejemplo, haciendo juntos la experiencia inicial de lectura de cada autor, desde las primeras líneas que están en el apunte de estudio, previa contextualización de ese autor, señalando con quienes estaría dialogando mientras pensaba lo que escribía. Integrando de esta manera la vida intelectual y las ideas de otros pensadores, privilegiando el diálogo, que muchas veces descuidamos cuando estamos preocupados en que los alumnos memoricen un concepto o lo apliquen a diversas situaciones sin establecer el sentido que tuvo y tiene eso para la cultura disciplinar. De esta manera, situamos el conocimiento reflexivamente, en función de sus posibilidades transformadoras respecto a su génesis específica, y sus efectos posteriores en el campo de estudio. Esta forma de abordaje conjuga el sentido común junto al sentido académico y se abre el saber a preguntas sin respuestas y relecturas en torno a lo mismo. Al decir de T. Elías Isaac: “verdadero conocimiento es el que multiplica las preguntas”. Esto nos acercaría a lo que Santos menciona como “artesanía de las prácticas”, en tanto los espacios así concebidos desde el encuentro se tornan impredecibles y más complejos, abiertos a la diversidad, donde prima un conocimiento que no se corresponde con el poder ni con la competencia sino con la solidaridad. Cambiamos el papel de docente como sabedor de su ciencia por el docente que aprende junto a otros semejantes en el ejercicio de lectura, compañeros en el conocer. Si al decir de Santos la ciencia moderna nos legó una perspectiva de sobrevivencia mayor:

... hoy no se trata de sobrevivir sino de *saber vivir*. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos (Santos, 2009: 53).

En este nuevo tipo de abordaje la artesanía de las prácticas es la que debería primar por sobre las recetas *delivery*, al recién llegado se lo atiende con lo que va necesitando en cada momento y según una historia identitaria. Más vale un plato preparado con nuestras manos que algo comprado hecho (en el cual no hemos participado de las selecciones ni de los ingredientes utilizados), el diálogo y no el monólogo es lo principal desde este enfoque pedagógico, que se está armando con los fragmentos de ideas que he convocado como agentes “promotores de cambios” - al decir de Pichon-Rivière - el ser humano como ser saludable propende al cambio (Pichon-Rivière, 1956-7), y si empezamos por nuestra práctica parece que es lo más sensato y “nutritivo”.

## Bibliografía

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

(2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles” en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Año 6, Número 20. pp. 409 - 420.

Corominas, Joan (1994) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Ed. Gredos. Madrid.

Freire, Paulo (2009) *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paidós. Buenos Aires.

(1974) *Concientización: Teoría y Práctica de la liberación*. Ed. Búsqueda. Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2004) “Entre la institución y la destitución ¿Qué es la infancia?” en *Pedagogía del Aburrido*; Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. Paidós. Buenos Aires.

Osho (2013) *Alegría*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.

Pichon-Rivière, Enrique [1956-7] (2000) *Teoría del Vínculo*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Robert, E. y Pastor, B. (1977) *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la lengua española*. Alianza Diccionarios. Madrid.

Santos, Boaventura de Sousa (2010) *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Clacso, Buenos Aires.

(2009) *Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento social y la emancipación social*. Siglo XXI, México.

## Experiencias del Curso Introductorio: Escuela de Trabajo Social UNC

Baudino, Silvina; Crosseto Rossana; Miranda Alicia  
Escuela de Trabajo Social – Facultad de Derecho y Ciencias Sociales- UNC  
silvinabaudino@hotmail.com

### Punto de partida

La asignatura Curso Introductorio a la Carrera de Trabajo Social se encuentra inserta en el Plan de estudios de la carrera, lo cual es un avance en materia de política y gestión universitaria. Un avance que se traduce desde la heterogeneidad y diversidad en el modo de abordar los intereses y necesidades de los ingresantes proponiéndole instancias de aprestamiento e introductorias a los contenidos curriculares de la disciplina como así también la inserción a la vida universitaria

El cursado tiene una carga horaria de 100 horas distribuidas en dos modalidades: instancia no presencial e instancia presencial. La instancia presencial consta de talleres áulicos semanales de cuatro horas tres veces por semana cada uno y el dictado de clases teóricas semanales de 3 horas cada una, y un equipo docente estable. Los talleres funcionan en tres turnos: mañana, tarde y noche.

Los objetivos del Curso Introductorio están orientados a que el ingresante adquiera habilidades para el estudio universitario, sea un sujeto de aprendizaje activo, analice su elección vocacional y se inserte en la vida universitaria. Lograr estos propósitos supone la construcción de una propuesta que integre distintas instancias, metodologías y recursos didácticos. Con estos vectores, el equipo de cátedra confeccionó materiales didácticos con actividades prácticas para las instancias no presencial y presencial. Que desarrollaremos más adelante. Tomando uno de los ejes de la asignatura respecto a la introducción a la vida universitaria, consideramos que el aprendizaje trasciende el espacio áulico y está articulado con otros actores que intervienen directa o indirectamente. Ante esto, planificamos año a año propuestas y actividades (paneles, debates, viajes) que involucran la participación de distintos actores del ámbito universitario y profesional: Centro de Estudiantes, Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y egresados, Secretaría de Ingreso y Permanencia de la SAA, y Programa de Inclusión Educativa de personas en situación de discapacidad. Dentro de las actividades sumamente valoradas por el estudiantado, estuvo la visita al Centro de Memoria “La Perla”, actividad organizada por el Centro de Estudiante de la Escuela de Trabajo Social en los años 2011, 2012 y 2013.

### 1. Herramientas metodológicas

Desde hace tres años, en el equipo de cátedra (10 docentes) nos proponemos revisar las herramientas metodológicas y los materiales propuestos (cuadernillo teórico y cuadernillo de actividades prácticas con textos complementarios) teniendo en cuenta las propias evalua-

ciones y las realizadas por los ingresantes del año anterior respecto a los grados de dificultad en la comprensión de tres grandes núcleos temáticos del programa (Contexto socio histórico Argentina siglo XX, Trabajo Social, Universidad). Es importante señalar un monitoreo interno de la cátedra en donde aplicamos una encuesta al finalizar la instancia presencial, que nos permite recuperar la valoración de los ingresantes respecto a todas las actividades propuestas permitiendo identificar grados de dificultad y revisión de nuestra tarea.

Con estos insumos, más los saberes y conocimientos previos de los ingresantes y la articulación con el material teórico resulta productivo y satisfactorio el aprendizaje. Es decir, reconocemos en el perfil de los ingresantes experiencias en prácticas sociales las cuales son rescatadas como conocimientos previos para ser capitalizados durante el proceso y revisar desde los ingresantes concepciones acerca de lo social. Tomamos esta materia prima y a través de dinámicas de intercambios y lectura de textos se promueve rupturas de preconcepciones acerca de lo social introduciéndolos en la complejidad sobre esto y la necesidad de repreguntas sobre el objeto de intervención de nuestra profesión.

En este proceso de rupturas y aprendizajes vamos reconociendo necesidades e intereses de los estudiantes en su ingreso en cuanto prácticas de lectura y escritura encontrando distintas capacidades derivadas de la heterogeneidad de las distintas trayectorias educativas pero, en términos generales, podemos decir que se registran dificultades en lecturas comprensivas, vinculación de contenidos e identificación de distintas perspectivas con respecto a una temática así como también la escritura, desde la construcción propia, y el uso de técnicas de resumen y presentación de materiales (cuadros comparativos, mapa conceptual, etc.) sobre lo cual consideramos necesario trabajar dado que aparecen como capacidades necesarias para los estudios en la universidad.

#### **a-Instancia no presencial: Cuadernillo de actividades prácticas y Aula virtual**

En el año 2012, y en coordinación con el aula de educación a distancia-PROED- de la UNC, se fortalece el uso del aula virtual en el Curso Introductorio. Con el asesoramiento de los técnicos de ese programa: rediseñamos de forma secuencial, orientativas y de aplicación técnicas de estudio e incorporamos al aula el material de cátedra más información complementaria que posibilitara la articulación de contenidos con distintas textualidades (periodísticos, científicas, documentales).

En el año 2013, este recurso tecnológico tuvo un uso intensivo en la instancia no presencial desde el mes de diciembre hasta principios del mes de febrero, con la resolución de consultas, intercambios entre estudiantes y utilización de un foro que acompaña las actividades prácticas obligatorias impresas en cuadernillo.

Propusimos para esta instancia no presencial actividades orientadas a que el ingresante realice prácticas de lectura comprensiva, de escritura, de reflexión y discusión argumentativa sobre problemáticas concernientes al objeto de estudio y de intervención del trabajo social que nominamos áreas temáticas de salud, niñez, hábitat. Por cada área propusimos textos académicos elaborados por investigadores o científicos sociales para comunicar reflexiones, hallazgos y conclusiones entre los integrantes de la comunidad científica y académica (revistas científicas, informes de investigación, ponencias presentadas en congresos, libros y/o capítulos de libros, entre otros), artículos periodísticos, videos online. Los instamos a la búsqueda de información para promover el ejercicio de aproximación al conocimiento a través de técnicas de estudio que incluyan la criticidad, contextualización de los temas abordados, vinculación de contenidos, opiniones fundamentadas, revisión de preconcepciones acerca de lo social entre otras capacidades necesarias para el ingreso al estudio universitario.

A modo de ejemplo, en el apartado II del cuadernillo se les solicita a los ingresantes una serie de actividades secuenciales orientadas a problematizar los distintos modos de ver “lo social”, incorporar conceptos teóricos para la lectura de los problemas sociales, identificar los elementos del contexto socio histórico argentino que dan surgimiento al problema social y distintas formas de intervención. En principio se les pide la lectura del material teórico, videos disponibles en página web de Canal Encuentro (“Historia de un país. Argentina Siglo XX”) y la búsqueda de otros materiales que consideren pertinentes, así como también la lectura sugerida del área temática seleccionada según su preferencia sugiriéndoles: salud, hábitat y niñez.

En un orden secuencial de acercamiento a los objetivos de este apartado II (“Los problemas

sociales y su vinculación con el contexto”) del cuadernillo de actividades prácticas, se propone una serie de consignas:

Actividad N° 1: “Argentina a principios del Siglo XX” como por ejemplo:

¿Cuáles eran los principales problemas sociales de la época?; ¿cómo se expresan en términos de necesidades sociales?

¿Qué magnitud tenía el problema a principios del Siglo XX en Argentina?.

¿Cuáles eran las principales características del Estado, sus funciones y las políticas del periodo?

Actividad Nro. 2. Para abordar “El problema social en la actualidad”, ejemplo de una pregunta orientadora: ¿Cuál es la respuesta del Estado a este problema social? ¿Qué avances en la legislación encontramos respecto al problema social?, ¿qué actores intervienen? ¿son los mismos que a principios de siglo XX? ¿Cómo se expresan dichas demandas sociales?

Actividad N° 3. Con el objetivo de dimensionar grados de comprensión y aproximación al tema “Dos momentos históricos”: ¿Identificas el mismo problema social de principio y fines de siglo? ¿Qué actores identifica? ¿Cómo expresan las necesidades y demandas los diferentes actores involucrados en la cuestión social? Solicitamos que realicen un cuadro comparativo sobre el problema social elegido en estos dos periodos históricos y que escriba un texto en donde exprese sus ideas sobre cómo se manifiesta el problema social en los distintos momentos históricos, primero de forma individual y luego se recuperan esos insumos en el espacio del taller.

El uso del aula virtual permitió que cada núcleo temático sea abordado por semana y marcando su conclusión con la participación de los ingresantes en foros de discusión por área temática que seleccionan según su preferencia sugiriéndoles: salud, hábitat y niñez. En versión impresa (cuadernillo de actividades prácticas) se les solicita que ingresen a la página web (aula virtual), sigan el debate entre compañeros y participen del foro en base a las siguientes consignas:

- Describí brevemente el problema social o los problemas sociales trabajados (a quién afecta, de qué modo, quiénes intervienen en su surgimiento o solución).
- Identificá cómo se relaciona el problema social con lo que sucedió en el contexto social, político, económico y cultural en la Argentina de la última década del siglo XX. Causas y consecuencias sociales.
- Expresá tu opinión en torno al problema social
- Elaborá un comentario acerca de la participación de al menos un compañero que contemple alguno de los aspectos trabajados.

Si bien propusimos textos que implicaban una lectura global de los mismos, el abordarlo diariamente con preguntas disparadoras o retomando las preguntas de los estudiantes permitió tomar por parte los textos y también dimensionar cómo el uso de esta estrategia fomentaba la lectura diaria y “exigir” al ingresante transferir, organizar y argumentar esos contenidos en la resolución de actividades.

Si bien, cada año repensamos como cátedra, la propuesta no presencial para su mejoramiento, adaptando actividades prácticas y materiales sugeridos sí acordamos que es de gran utilidad su aplicación dado que posibilita al ingresante una aproximación a las temáticas y a técnicas de trabajo con los textos que suponen romper con métodos memorísticos de aproximación al conocimiento. También el aula virtual aparece como dispositivo que facilita al ingresante iniciar contactos con el grupo de cátedra y con otros pares. Reconocemos que es un instrumento que conlleva una intensidad de trabajo docente que en el caso de nuestra cátedra, por el número de docentes, podemos sobrellevar.

## **b- Talleres áulicos**

La instancia presencial se complementa entre las clases teóricas y los talleres áulicos. Para esta presentación nos abocaremos a los talleres.

Cada taller áulico está conformado por 50-60 ingresantes, coordinados por un docente, quien cuenta con el acompañamiento de ayudantes de alumnos y adscriptos cuyos aportes son valiosos en ese proceso de aprendizaje de 6 o 7 semanas. La función de los adscriptos

como soporte en la función docente y de los ayudantes como facilitadores en “alojar” a los ingresantes a la vida universitaria. Entre ambas funciones se promueve una atención casi personalizada, conteniendo la heterogeneidad, diversidad, fortalezas y debilidades que se presentan año a año en los grupos de ingresantes.

La dinámica de taller facilita la aplicación de técnicas de aprestamiento grupal y fomento a la participación en cuanto al uso de recursos didácticos tales como videos, paneles con experiencias profesionales, etc. La división en subgrupos, con el uso de técnicas, permite a los ingresantes reconocerse entre sí y luego conformar su propio grupo de estudio. La producción grupal es puesta en común en alguna forma que va variando en su modalidad: representación teatral, o en forma escrita, ya sea expuesto en un afiche o un texto para compartir con el resto de los ingresantes de la comisión, todo lo cual conlleva construir el significado de un texto que supone crear y recrear representaciones sobre los hechos y reorganizar el conocimiento. Esto teniendo en cuenta que si bien la palabra aprendizaje tiende a promover leer, en realidad “el escribir se relaciona más con construir conocimientos y sacar al estudiante del rol pasivo”.<sup>23</sup> En el espacio taller se recupera lo trabajado en la instancia no presencial a través de propuestas que integren lo que han producido a nivel individual a esta instancia grupal, lo cual significa revisar e intercambiar con otros en construcciones colectivas.

A modo de ejemplo, y en la búsqueda de rupturas con preconceptos, se solicita la lectura de textos más complejos como “Pobres como siempre...” de la autora Alicia Gutiérrez<sup>24</sup> para que puedan identificar distintas miradas sobre la pobreza y modos de abordaje a través del siglo XX, a los fines de que en base a consignas desde el trabajo grupal revisen las distintas concepciones que significan rupturas con discursos únicos avalados por el sentido común acerca de lo social. Esta actividad da pie a proponer otras actividades tales como el uso de frases del sentido común, como por ejemplo “*los pobres son pobres por que no trabajan*”, o “*Los responsables del trabajo infantil son los padres por que mandan a sus hijos a trabajar*”. Aquí la propuesta es que socialicen y argumenten sus posiciones acerca de esto e identifiquen distintas miradas dentro del grupo de compañeros. La riqueza y capitalización por parte del equipo docente es recuperar las tensiones que se genera entre pares al interpelarse y fundamentar sus saberes. Es a partir de esos saberes compartidos que los textos entran al modo de cuña posibilitando rupturas y reelaborando otros interrogantes acerca de lo social.

Estas actividades permiten revisar esas primeras aproximaciones y ensayos realizados en la etapa no presencial como las del apartado II referidas a “Los problemas sociales y su vinculación con el contexto”, para que revisen lo elaborado de forma individual ya con los aportes del grupo. También recuperar las participaciones en el foro del aula virtual para que en el espacio común se generen nuevos debates acerca de las temáticas trabajadas.

Cabe señalar que año a año se evalúa de forma permanente, el perfil del ingresante en tanto intereses, habilidades y dificultades en función de lo cual, y respetando el programa de la asignatura, se planifican los talleres teniendo en cuenta el proceso del ingresante a través del grupo. Esto nos desafía a reflexionar sobre los métodos pedagógicos e identificar particularidades de las distintas comisiones de ingresantes, adecuando las necesidades educativas de cada grupo y revisar tanto consignas que respondan de mejor forma a los objetivos buscados. Reconocemos, de común acuerdo en el equipo de cátedra, que la lectura y escritura colectiva posibilita el intercambio y la argumentación desde cada ingresante, ya que lo/la implica narrar desde sus propias vivencias y experiencias, articular conocimientos: desde el material teórico de la cátedra y sus saberes. En ese encuentro de elementos objetivos y subjetivos, el intercambio con el otro interpela a los propios conocimientos y posibilita la construcción de un saber diferente.

## 2-Instancia de evaluación

En esta instancia es una pauta al interior del equipo docente reconocer que para el ingresante son las primeras evaluaciones en el ámbito universitario. Con esta premisa realizamos en los primeros avances e intercambios de producciones escritas: *devoluciones*. En estas devoluciones resaltamos los avances y orientamos para superar las dificultades, y no como correcciones que resalten solo lo negativo o que signifiquen solo una nota numérica que solo

23 Iglesia, Patricia. Exposición realizada en las Jornadas “Leer y escribir en la UNC” el 19/04/2013.

24 Gutiérrez, Alicia. “Pobres como siempre...”. Estrategias de reproducción social en la pobreza. Un estudio de caso. Ferreyra editor, 2005.

se aplica en la instancia de parcial.

En relación a las modalidades evaluativas en los talleres, proponemos dos momentos: a) actividades de elaboración que suponen lectura, escritura, uso de distintos textos y orientación para la búsqueda de información de parte de los ingresantes, y b) actividades de expresión, creatividad en la que incorporen contenidos de la asignatura.

La modalidad de evaluación teórica supone el parcial escrito individual para lo cual ha sido enriquecedor realizar previamente, en el espacio taller, un simulacro de parcial a los fines de trabajar dudas sobre el material, incertidumbres y ansiedad previos a este momento de evaluación.

### **Aterrizaje: un modo de concluir**

Las propuestas descritas significan constantes desafíos para todo el equipo de cátedra en tanto abrimos a la evaluación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje a los fines de ir adaptando las posibilidades con los recursos existentes a los objetivos buscados.

En esa búsqueda, la participación de integrantes de la cátedra en las sucesivas Jornadas “Leer y escribir en la UNC”, posibilitó repensar la propuesta y aplicar nuevas ideas teniendo en cuenta las experiencias acumuladas y el perfil del ingresante.

Consideramos que la propuesta es superadora en tanto modalidad de acompañamiento a los ingresantes a los estudios universitarios, dado que posibilita un rol protagónico en su proceso de aprendizaje promoviendo la participación y las capacidades para la comunicación oral y escrita fundamentada, trabajo grupal y distintas técnicas de acercamiento al conocimiento.

### **Bibliografía**

Andrada S., Crosseto R: “Trabajo Social, Universidad y Sociedad” Capitulo I “Problemas sociales y necesidades sociales” Capitulo I - del cuadernillo teórico. Pág. 30-39. Edición E.T.S. UNC 2013.

Gutiérrez, Alicia. “Pobres como siempre...?” Estrategias de reproducción social en la pobreza. Un estudio de caso. Ferreyra editor, 2005.

Iglesia, Patricia. Exposición realizada en las Jornadas “Leer y escribir en la UNC” el 19/04/2013.



## Curso de Ingreso Artes Visuales 2013. Facultad de Artes. UNC

Carolina Senmartin y Carolina Romano  
Facultad de Artes. UNC  
c.senmartin@gmail.com

*Tuvimos la experiencia pero perdimos el significado,  
y aproximándonos al significado restauraremos la experiencia.*  
T.S. Elliot

1. La carrera universitaria en Artes Visuales, a diferencia de cualquier formación artística en un ámbito extra académico, supone combinar -e incluso no concebir como esferas escindidas- la reflexión teórica y los saberes técnicos-procedimentales para la producción de imágenes.

Convencidos de la necesidad de articular las dimensiones prácticas y teóricas atinentes al arte, los objetivos específicos del programa del Curso de Ingreso buscaron delinear un proceso en el cual la experiencia sobre la producción y la adquisición de herramientas para la representación gráfica, así como la introducción a la lectura reflexiva de textos teóricos para su análisis, estuvieran imbricados y revelaran su complicidad aún entendiendo que las lógicas que gobiernan las prácticas y los discursos son irreductibles entre sí y tienen modos específicos.

Para la edición 2013 del Curso de Ingreso a la carrera de Artes Visuales, se modificó el programa y al mismo tiempo la metodología de trabajo, teniendo en cuenta el novedoso contexto institucional y cultural en que se desarrollaría. Por una parte, la facultad recientemente creada, su espacio curricular caracterizado por ser permeable a transformaciones, el equipo docente recientemente concursado en su totalidad, entre otros factores, propiciaron una reflexión renovada sobre nuestras prácticas de enseñanza. Por otra, el proceso analítico por el que el arte ha transcurrido el último siglo ha sacudido los parámetros bajo los cuales había operado su enseñanza tradicionalmente. Concebir la educación artística como la enseñanza de un repertorio de técnicas: pintura, dibujo, escultura, grabado es problemático e implica una contradicción evidente si admitimos que “Aire de París” de Duchamp o la lata firmada por Manzoni, que anuncia su contenido como “merda d’artista”, pueden ser considerados objetos artísticos. Vivimos en un contexto donde el proceso analítico del arte forma parte del arte mismo, con lo cual la enseñanza del arte no puede eludir la pregunta acerca de qué es lo que nuestra cultura concibe como arte.

La propuesta presentada para el programa 2013 aspiró a desplazar la noción de ingreso como una instancia de disciplinamiento técnico, para entenderlo en su lugar como un espacio para el desarrollo de herramientas y conocimientos que el estudiante necesita para enfrentar “lo que vendrá en la carrera”. Este carácter propedéutico impulsó una reevaluación de los contenidos, antes vinculados a una formación que respondía al carácter instrumental de la carrera, y que ahora necesariamente debían replantearse en función de las dos cuestiones señaladas



con anterioridad, las modificaciones que la gran mayoría de las cátedras introdujeron en estos últimos años y los cambios en las producciones artísticas de fines del siglo pasado y comienzo de éste.

Entre muchas cuestiones, la que suponía para nosotros el mayor desafío se vinculaba con pensar la práctica artística como un espacio que solo puede ser desplegado y enriquecido a partir de la reflexión teórica, y la teoría como un espacio que solo puede ser desarrollado mediante prácticas de lectura, representación, traducción, contextualización y discusión. Con ese propósito, la propuesta interpeló la división tradicionalmente aceptada de que los talleres están destinados a la producción de imágenes, y las clases teóricas al trabajo sobre los textos. De tal suerte, el trabajo de taller se diseñó para albergar procesos de tres tipos: i. el perfeccionamiento de herramientas de representación y la experimentación de su uso, ii. el desarrollo de ejercicios de percepción e interpretación de imágenes, y iii. el despliegue de actividades de comprensión, desciframiento, síntesis, organización e interpretación de textos académicos. Como contraparte, las clases teóricas se reestructuraron durante el proceso del curso de ingreso a partir de los avances y dificultades que se observaban en los diversos talleres. Esta reestructuración permanente entre ambos espacios fue significativa porque implicó cuestionar las posturas que conciben a los trabajos prácticos o los espacios de los talleres como ámbitos en los cuales, lineal y literalmente, “la teoría es puesta en práctica”. Al contrario, la propuesta pensó la teoría como el resultado de ciertas prácticas y a las prácticas como operaciones constitutivas de las conjeturas teóricas impugnando no solo las concepciones que conciben que de la práctica artística solo podemos obtener conocimientos prácticos y de la teoría solo conocimientos teóricos ajenos a toda materialidad o corporalidad, sino también las que suponen que sus mediaciones no las afectan.

2. Trabajar estas cuestiones es un desafío, la comprensión de esa construcción relacional requiere un alto grado de abstracción y, en muchos casos, el cuestionamiento de nociones que se han naturalizado. Así, la reflexión sobre la mutua relación entre teoría y práctica requiere un entrenamiento que solo puede concebirse como proceso. Proceso que en nuestros diseños curriculares es sumamente acotado en el tiempo al destinar un mes y medio en total para el desarrollo de la propuesta. Estas cuestiones promovieron la planificación de una serie de estrategias para el abordaje de los contenidos y actividades del curso, estructural y metodológicamente, a saber:

**I.** Pre-curso: trabajos prácticos a realizar antes del inicio de las clases (diciembre-enero). Los mismos consistían en ejercicios gráficos pautados y una guía de lectura para el texto introductorio. En el aula virtual se completó esta guía con información visual y una breve síntesis con claves de lectura para la totalidad del compilado. Es importante destacar que se redujo la cantidad de textos en comparación con los años anteriores. La decisión estuvo fundada en privilegiar las variables de calidad e intensidad en el tratamiento de la selección bibliográfica efectuada, por sobre la cantidad y extensión de la información ofrecida.

**II.** Curso presencial (dos turnos: mañana y noche), con una duración total de seis semanas. Aún cuando este módulo se desarrolla en un lapso relativamente comprimido de tiempo, tiene una intensidad considerable. Supone clases de cuatro horas diarias, cuatro días a la semana, trabajos para que el alumno efectúe en su casa, y consultas previas y posteriores a las instancias de evaluación. El módulo presencial, considerando las clases, evaluaciones y consultas, suma cien horas en total, lo cual permite un trabajo intenso de reflexión que promueve la complejización y corrección sucesiva –de los esquemas de representación, de los modelos de interpretación iconográficos, de las herramientas de lectura- durante el transcurso de las actividades.

3. El planteo general del Curso presencial del ingreso se organizó en torno a tres cuestiones que, aunque vinculadas, pueden desglosarse con fines analíticos: las relativas a la producción, recepción y finalidad cultural de cualquier objeto artístico. Así uno de los módulos centraría su interés en las complejas modalidades de representación visual, otro en los procesos involucrados en la recepción e interpretación visual y un tercero en la circulación cultural de las imágenes en general y de las producciones artísticas en particular. En consecuencia, los contenidos del curso de ingreso se organizaron en tres módulos:

- Representación visual
- Imagen: percepción e interpretación
- Usos y funciones de las imágenes

Como puede observarse, cada uno de ellos aborda una problemática específica de las artes visuales, aunque los tres necesariamente deban considerar la interdependencia respecto de los otras dos partes. La autonomía relativa de estos tres bloques de contenidos posibilita que el orden en el cual es dictado cada módulo pueda variar –y de hecho no haya sido el mismo en los dos turnos de cursado- ya que no hay una organización sucesiva de los contenidos. No obstante lo cual es preciso que los contenidos trabajados en cada uno de los módulos sean puestos en relación con los otros dos para facilitar que los alumnos comprendan su enlace. Los tres módulos se conectaron transversalmente por medio de contenidos de carácter procedimental:

- La producción de representaciones
- La interpretación de las imágenes
- La lectura de textos académicos

Estos contenidos se mantuvieron, aunque con protagonismos disímiles, durante el desarrollo de los tres módulos con el objeto de generar un proceso con la mayor continuidad posible en el desarrollo de herramientas de representación, interpretación y análisis de imágenes artísticas.

4. Las estrategias desplegadas para el corte transversal estuvieron orientadas a lograr que los alumnos pudieran crecientemente corregir y ajustar sus producciones visuales o las lecturas sobre el material sugerido al identificar los aspectos mal resueltos o menos logrados de sus producciones o análisis teóricos:

- a) Incluir entre los textos un glosario sobre términos específicos de la representación visual. Esta inserción tiene el objeto de llegar a ciertos acuerdos sobre el significado de ciertos conceptos o palabras clave, que en el uso corriente tienen sentidos que no siempre concuerdan con su uso especializado o disciplinar, y así encuadrar el sentido que tienen en el corpus general del texto a trabajar.
- b) Talleres de lectocomprensión en el cierre de cada clase teórica (diaria) con autocorrección de las guías o actividades de lectura (contrastando las respuestas correctas posibles y realizando una puesta en común). Diagramas en el pizarrón al finalizar la jornada de taller para organizar y sistematizar las discusiones de la jornada.
- c) Trabajo en grupo con cuestionarios que relacionaban las ideas principales de los textos del compilado bibliográfico con el desarrollo procedimental gráfico, o bien con el análisis de imágenes a partir de las categorías propuestas por los autores. Estas actividades fueron diseñadas con el objeto de remarcar la relación entre teoría y prácticas a las que nos referimos en el primer apartado del presente texto.

Los grupos, compuestos por aproximadamente 110 alumnos en cada turno, presentaron una serie de características que denotaron una notable disparidad en su formación. Es decir, o bien evidenciaron una formación escasa o nula sobre la especificidad, o por el contrario, demostraron niveles de conocimientos más o menos expertos en la materia (educación media artística, estudiantes o egresados de carreras terciarias o de profesorado artísticos), sumado a otros que poseían estudios de grado en otras facultades. Hemos detectado que un porcentaje importante de los estudiantes ha tenido dificultades para la lectura y comprensión de textos académicos. En la práctica nos encontramos con cuestiones en las que no habíamos separado y hubo que ajustar a medida que avanzábamos en el trayecto. Algunos puntos, como por ejemplo el manejo de una línea temporal en relación a los distintos etapas históricas, fueron en principio conocimientos que supusimos estarían cubiertos por la educación media. Al mismo tiempo, otro porcentaje de alumnos, no menos relevante, aun careciendo de formación específica o sin haber cursado otras carreras universitarias, demostró comprensión de consignas y estableció relaciones entre los contenidos, datos que avalan la factibilidad de esta modalidad de trabajo. En línea general pensamos que la reestructuración permanente entre teoría y práctica, el abordaje relacional de tres elementos constitutivos de las producciones artísticas y sus modos de relación con el espacio social –su producción, recepción y circulación cultural-, el planteo de contenidos procedimentales en un eje transversal y el trabajo a partir de la modalidad de taller han contribuido a la construcción conjunta de ciertos conocimientos y, al mismo tiempo, han posibilitado que los estudiantes formulen preguntas

más específicas y complejas sobre las artes visuales que de ninguna manera no podrían haberse resuelto en el Curso de Ingreso.

5. De igual modo, esta inicial experiencia ha posibilitado al equipo docente la formulación de nuevos interrogantes atinentes tanto a los contenidos propuestos y sus relaciones como a las estrategias de organización y transposición didácticas. La diversidad de formaciones previas de los ingresantes, de abordajes y teorías sobre las artes visuales, de modos de trabajo en el aula, representan un desafío a futuro para el equipo docente en el ingreso a la carrera. Tanto el escaso tiempo de cursado como la desigual relación masividad de ingresantes-equipo docente exiguo son factores que nos interpelan a seguir elaborando estrategias pedagógicas, planificando y bregando por constituir equipos docentes que tengan proyección y continuidad a futuro, de modo que cada curso no sea el inicio de una nueva experiencia, y más bien el trabajo sostenido que cristalice en resultados plausibles para la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Como equipo docente hemos detectado, al finalizar el curso, un sinnúmero de cuestiones que ajustar, descartar y reelaborar. En lo que hace a la metodología y a los contenidos, esta primera experiencia nos posibilita hacer un diagnóstico y gracias a eso profundizar sobre aspectos que entendemos necesarios como:

- Reforzar el carácter procesual del aprendizaje en la producción de las representaciones, la interpretación de las imágenes y la lectura de textos académicos.
- Fortalecer la vinculación entre los contenidos de los módulos, por medio un trabajo sostenido hacia el interior del equipo docente que relacione más explícitamente -hacia el conjunto de los alumnos los conocimientos sobre la representación visual, la percepción e interpretación de las imágenes así como sus usos y funciones culturales.
- Trabajar en la articulación con las cátedras de primer y segundo año a fin de consolidar el carácter propedéutico del Curso de Ingreso.

## Sobre vivencias de docentes y estudiantes en el ingreso a la carrera de Psicología

Berteza, Francisco; Luna, Marcos  
Facultad de Psicología – UNC  
fmfberteza@hotmail.com

### Introducción

Elaboramos este relato a partir de nuestras experiencias de trabajo docente en dos comisiones de trabajos prácticos del Ciclo de Nivelación de Psicología 2013 de la Universidad Nacional de Córdoba. El escrito se despliega en torno a *algunos de los problemas que atraviesan a estudiantes y docentes en el ingreso a nuestra Facultad*.

Describimos primero el *dispositivo educativo* que empleamos, para luego reconstruir algunas situaciones de nuestro quehacer cotidiano. De este modo esperamos dar lugar a otras perspectivas y vías de reflexión sobre nuestra práctica docente.

Este escrito es producto de un trabajo de análisis reflexivo<sup>25</sup> más amplio sobre nuestra experiencia docente que llevamos a cabo a partir de este año, con la finalidad de ampliar nuestros marcos de comprensión sobre lo que viven los/as estudiantes durante el ingreso a la carrera, incorporar otras perspectivas y evaluar la implementación de nuestras propuestas acciones.

### Dispositivo educativo: propuesta y situaciones emergentes

Conformamos entre docente de Trabajo Práctico y Auxiliar Alumno un equipo de trabajo desde donde reorganizamos algunos elementos del cursado cotidiano del ciclo de nivelación de las dos comisiones asignadas. Sumamos al tiempo y espacio de trabajo práctico otros dos: unas Tutorías- grupos de estudio y un grupo en Facebook. El dispositivo educativo empleado estuvo organizado por una lógica u objetivos de trabajo: (1) acompañar la alfabetización académica en psicología de los ingresantes; (2) construir relaciones y un ambiente de trabajo basado en la confianza entre estudiantes y con el equipo docente, y (3) promover la autonomía de los estudiantes.

A continuación relatamos algunas experiencias cotidianas que vivimos. En la trama que despliega la descripción iremos presentando algunas dudas y reflexiones ligadas a nuestra experiencia.

### Un encuentro de trabajos prácticos: lectura en clase

Viernes por la tarde, estamos en la segunda semana del ciclo de nivelación, y en la cuarta clase de trabajos prácticos. Luego de preguntar cómo van con las lecturas y cómo van con las clases teóricas, explico la actividad que planificamos con Fran para hoy: leer juntos el texto

---

25 Para ello, hemos registrado distintos momentos y actividades del Ciclo de Nivelación 2013: clases, jornadas especiales, tutorías, charlas informales, entre otras

de Julián Marino<sup>26</sup>. Digo que vamos a intentar estudiarlo en clase, y resolver los nudos que vayamos encontrando en la lectura. Enfatizo que, con este fin, es necesario que participen, que interrumpan la lectura, en el sentido de detener la lectura para plantear las dudas, para explicitar qué van entendiendo y qué no. Por último, dado que vamos a rotar el lugar de quien lee, propongo que acomodemos los bancos en ronda.

Ya ubicados, con los apuntes en mano, introduzco al autor: cuento quién es Julián Marino y que usa un lenguaje con muchos conceptos y tecnicismos, y en su texto, tal vez, juega un poco con las palabras. Por eso, digo, vamos a tratar de simplificar algunas expresiones. Y empezamos: leo en voz alta el título y propongo que coloquemos algunos subtítulos provisionales a lo largo del texto, para organizar mejor los apartados. Luego leo el primer apartado –aproximadamente una página- haciendo muchas pausas para aclarar términos o expresiones que consideramos –con Fran- difíciles o importantes. Hasta acá, tanto las pausas y las dificultades las planteo solo yo, permaneciendo en silencio los estudiantes, sin plantear dudas.

A veces dejo pasar algunas secciones complicadas para ver si me preguntan algo, pero esto no sucede. Empiezo a pensar por qué: ¿el texto no les genera ninguna dificultad? ¿La actividad es muy pesada y no están concentrados en la lectura? Tras leer varios párrafos pido que alguien más lea. Durante la clase, se ofrecen casi siempre los/as que están más adelante, a mi costado. Todo empieza a ponerse pesado y tedioso para mí. Sigo intercalando muchas explicaciones y avanzamos muy lentamente. Además, de vez en cuando me paro y voy al pizarrón para armar un mapa conceptual. Me doy cuenta de que hace mucho calor en el aula, y el hecho de que estemos medio amontonados en ronda tal vez empeore la situación. Mientras alguien lee observo que algunos se apoyan cansadamente sobre el apunte, otra persona bosteza. Algunos estudiantes preguntan cómo será evaluado el texto, frente a lo cual brindo algunas sugerencias orientadoras, enfatizando que consulten al profesor titular o a los/as adjuntos/as<sup>27</sup>. Me da la impresión de que se aburren e intento acelerar la lectura por momentos. Pero no hay murmullo, sino caras de cansados. Me preocupa quienes se ubican al fondo, me pregunto si están acá o si quisieran irse a otro lado.

Avanzamos, de vez en cuando tiro –sin éxito- algún chiste sobre el texto. Llegamos a los conceptos más complejos del texto y nos detenemos un buen rato para aclararlos. Una vez que llegamos al final, repasamos una vez más a nivel global los temas principales y las ideas principales de cada uno para reconstruir la tesis del autor. Al finalizar, les digo que los vi muy cansados, aburridos. Que si les parece podemos evitar nuevamente hacer este tipo de actividades. La mayoría de los/as estudiantes no contestan; solo algunas personas me dicen que les sirvió mucho dos estudiantes me comentan al salir del aula que ahora sí entendieron todo, que con esto ya estudiaron.

### **El día de las notas del primer parcial**

Una semana luego de esta clase los/as estudiantes tuvieron el primer parcial<sup>28</sup>. Y una semana después de éste, los/as coordinadores de trabajos prácticos recibimos los exámenes corregidos y los devolvemos a los/as estudiantes durante la clase de trabajos prácticos. Cuando recibo las notas ese día, los números de evaluaciones aprobadas y reprobadas nos sorprenden: 23 parciales aprobados de 54 en una comisión, 17 aprobados de 61 en la otra. No estaba preparado para esta situación. Llamo a Fran<sup>29</sup> y le cuento, hablo con compañeras docentes que se encontraron con el mismo estado de cosas. Nos preguntamos: *¿qué hacemos con esto?*

26 El texto “El Problema del Objeto de Estudio de la Psicología” presenta una complejidad elevada dado que el autor hace uso de un lenguaje y de un conjunto de conceptos que suponen, en el lector “estudiante-ingresante” - amplios conocimientos previos.

27 De acuerdo con la propuesta de cátedra, estos/as 4 docentes son los/as encargados de abordar los contenidos teóricos en sus clases. Siguiendo la reglamentación vigente, ellos/as son también quienes elaboran las evaluaciones y quienes las corrigen.

28 Es múltiple opción. Lo corrigen el titular de cátedra y los 3 adjuntos/as.

29 Francisco, al igual que los/as otros/as auxiliares alumnos/as, son contratados por 10 horas de dedicación semanal. Pero hay 20 comisiones de trabajos prácticos, cada una con una carga de 6 horas semanales, por lo cual cada auxiliar se incluye en dos comisiones y participa de, aproximadamente, una clase y media por semana, en cada comisión. Esto limita las posibilidades que tienen los auxiliares alumnos de acompañar con el tiempo y la dedicación suficientes a los estudiantes ingresantes.

Entramos 5 minutos tarde, yo nervioso sin saber cómo afrontarlo. Mientras reparto las hojas intento mantenerme “serio” y voy pidiendo que revisen las respuestas para que marquemos posibles errores en el conteo. Aclaro que hoy también vamos a empezar a ver un nuevo tema... Sin embargo, algunos/as estudiantes se van pronto, al rato de recibir su parcial.

Vuelvo al frente del aula y empiezo a hablar para todos/as. Les digo: ‘Los resultados no son buenos. En parte se debe a que para muchos/as este es el primer parcial en la universidad, entonces tropezamos y recién ahí vemos qué hacíamos mal o qué creíamos hacer bien. Pero todavía estamos a tiempo -énfasis esto-. Tenemos que ajustar individualmente, ustedes en cuanto a sus prácticas de estudio, nosotros en nuestra tarea docente, pero también tenemos que revisar nuestro trabajo en común, como grupo, en las clases. ¿Qué les parece que podemos revisar?, pregunto.

Después de conversar sobre la organización del tiempo para leer y sobre la importancia de que acordemos entre estudiantes y docentes los temas a leer en las clases de trabajo práctico, les pregunto si creen que les sirven actividades como la lectura en clase del texto de Marino, o si prefieren otro tipo de ejercicios. Nadie responde inmediatamente. Algunos/as empiezan a decir que piensan que sí les sirve; Martina<sup>30</sup> dice que con esa actividad ella pudo llevarse el texto estudiado, que sirve. Algunos pocos agregan cosas similares. Como no me convence, les cuento que con Fran registramos a veces lo que pasa en clase para poder revisar nuestro trabajo, y que en el registro de ese práctico (cuando leímos el texto de Marino), yo los notaba bostezando, aburridos, sin pedir la palabra, sin preguntar por lo que no entendían, sin ofrecerse a leer... Que por momentos yo quería apurar la lectura porque creía que la actividad estaba siendo muy pesada. Mientras les cuento esto siento que yo me sumerjo en mi relato y que mi cara transmite mi pesar y decepción por la actividad que no funciona... Simultáneamente, veo sonrisas en las caras de los estudiantes, pero sonrisas que hablan de empatía con mis notas de preocupación; siento que se compadecen de mi preocupación, es algo extraño pero agradable a la vez.

Juan entonces pide la palabra, dice “en nuestra defensa [se ríe él y también sus compañeros por como empieza la frase. Por lo que dice también parece que se sintieron un poco “acusados”], en ese momento recién empezábamos, no teníamos confianza como para preguntar. Ahora sí, yo me animo a hablar”. Adriana, una mujer que tampoco aprobó la evaluación, habla inmediatamente después de Juan y acompaña con un “¡Claro! ¡Ahora sí!”, reafirmando la misma idea.

A mí todo esto me sorprende mucho. No esperaba estas respuestas –menos en este contexto de “notas bajas”- que recibo como una devolución sobre el proceso de trabajo y a la vez como la expresión de un compromiso renovado con el trabajo que tenemos por delante.

### Tiempo y confianza

Estas situaciones quedaron dando vueltas en mi cabeza. Cuando les pregunté –y los interpele con mis registros de clase- acerca de su participación (o lo que yo veía como *falta de participación*), Juan me contestó con dos elementos de su experiencia: tiempo y confianza. Antes no había confianza, ergo, no nos animábamos a participar. Habiendo pasado cuatro semanas y varias clases –aunque no tantas-, puede decir que ahora sí.

Pero esto me sorprende también porque “confianza” había sido un componente principal en la propuesta que habíamos planificado con Fran: construir un ambiente de confianza. Sin embargo, cuando yo los interpele, olvidé completamente algo tan simple como fundamental: para participar, es necesario tener relaciones de confianza y, para esto, es necesario que medie el tiempo. Tiempo que implica un proceso, horas de trabajo compartidas, errores, actividades variadas, diálogos, conocerse mutuamente, complicidad.

Estos elementos, que pudimos valorar a partir de las experiencias y las palabras de los propios estudiantes, suelen ser puntos ausentes en las planificaciones<sup>31</sup>. Y sin embargo, constituyen una de las respuestas posibles a una pregunta muy frecuente entre docentes: ¿por qué no participan los/as estudiantes? ¿por qué no *vienen* a las tutorías? Tal vez porque aun no hemos trabajado lo suficiente en el proceso de construcción de relaciones de confianza.

30 Los nombres de los/as estudiantes fueron cambiados para preservar su identidad.

31 La planificación que la cátedra dispone para los trabajos prácticos se focaliza en trabajar competencias: lectura-comprensión, expresión y organización general de la información.

## Tutorías - grupos de estudio: de tiempos y procesos...

Busco las llaves, abro y entramos al aula, nos vamos sentando. Miro a los estudiantes y observo muchas caras nuevas, y 2 ó 3 conocidas; pienso: “ahí están Mario, Josefina y esa chica...” Ellos son quienes más hablan en clase, dan sus opiniones aparentemente sin miedo, preguntan y hacen algún chiste.

“Bueno! ¿Qué quieren que trabajemos?” pregunto a los estudiantes reunidos. Agarro una tiza y voy anotando sus propuestas: cuatro quieren trabajar con los supuesto en Duero, algunos no entienden qué estudiar de las escuelas del texto de Cosacov, otros quieren saber cuáles son los sentidos del texto de Mosso, un estudiante no sabe qué fechas y datos focalizar del texto de Martiarena, y 2 estudiantes que vienen por primera dicen que no entienden el texto de Marino (que ya habíamos trabajado el encuentro pasado). Convenimos entre todos que trabajaremos el texto de Duero.

Sentados en ronda, yo ubicado delante del pizarrón, empezamos. Les pregunto cuál es el objetivo del texto; dos o tres expresan sus pareceres y para lograr más precisión, les indico que leamos en las 2 primeras página donde el autor lo explicita claramente.

Luego, un estudiante dice "no sé cuántas escuelas hay" Mario le dice que no son escuelas sino corrientes de pensamiento filosóficas. El encuentro continúa como siempre, abordamos diferentes partes del texto, focalizando en aquellas dudas que tienen los estudiantes. Al finalizar, como tenemos en medio el parcial, no decidimos qué día de la semana próxima nos volveremos a encontrar, sino que les digo que luego del parcial, en clase acordaremos el próximo día de tutoría, y que lo publicaremos con Marcos en el grupo en Facebook.

Nos saludamos. Salgo caminando, miro y veo poco, borrosamente: conozco varios rostros, pero solamente sé dos nombres, pienso. Siento que no me estoy pudiendo relacionar personalmente, que no conozco las dificultades de cada uno, quienes son. Solamente a esas 3 ó 4 personas que participan más; y con el resto de los estudiantes que concurren a las tutorías: trabajamos como grupo, a partir de las necesidades y preguntas que surgen y convenimos entre la mayoría. Me justifico: “Bueno, pero solamente llevo 4 encuentros en las 3 primeras semanas de clase, y no siempre vienen los mismos estudiantes; es poco el tiempo que compartimos, y no soy un experto en esto... ¡¡Eso mismo Fran!! Faltan solo 3 semanas de clase para terminar de cursar! Y no puede ser que no los conozcas, para eso quería este espacio, para acompañar a los estudiantes en sus dificultades. ¡Tengo que ajustar!”

Reflexionando a posteriori reconozco que la variación es lo que mayormente caracterizó los encuentros de las tutorías – grupos de estudio, no solo en la cantidad de estudiantes que concurrieron (entre 3 y 50)<sup>32</sup> y su modalidad de participación (de hablar solo los 3 ó 4 estudiantes que siempre lo hacen, a que hable la mayoría); sino también en las situaciones en que aconteció cada encuentro (después de una clase al inicio del curso de nivelación, un día antes de un examen, un día feriado, unos días antes del recuperatorio). En medio de estas variaciones, reconozco que a lo largo de los 7 encuentros de tutorías, alrededor de 6 ó 7 estudiantes participaron en más de 2 encuentros. ¿Qué significa eso?

Nos damos cuenta con Marcos que “inventamos tiempo”, otros lugares y tiempos para encontrarnos a trabajar con los estudiantes: las tutorías semanales, el grupo de Facebook y las supervisiones de los trabajos prácticos. Toman valor al observar que los tiempos formales que se dispone en el curso de nivelación son acotados y escasos: para que acontezcan procesos de aprendizaje significativos que posibiliten comprender y apropiarse de los contenidos; leer comprensiva y reflexivamente, discutiendo y bajando a la práctica y experiencia cotidiana; para que conozcamos a los estudiantes, sus nombres, sus dificultades y construyamos vínculos<sup>33</sup>.

Sin embargo, consideramos que es escaso el tiempo de trabajo en el curso de nivelación para

32 Especificamos a continuación la cantidad de estudiantes que concurrieron en cada encuentro: 1º encuentro, 15 estudiantes --- 2º encuentro, 17 --- 3º encuentro, 50 --- 4º encuentro, 3 --- 5º encuentro, 7 --- 6º encuentro, 25 --- 7º encuentro, 6.

33 En este punto Marcos y yo tuvimos experiencias diferentes: el reconocía muchos estudiantes por sus nombres, y actualmente se saludan con afecto en los pasillos de la Facultad; yo solamente veo pasar caminando a 3 ó 4 estudiantes, compartiendo una mirada. Estas experiencias se enmarcan en diferentes espacios y tiempos compartidos: Marcos, como docente, se encontraba con cada grupo 3 veces a la semana 2 horas, mientras que yo, como auxiliary alumno, solamente 2 horas con cada grupo, y 2 horas con algunos poquitos estudiantes en el espacio de tutorías-grupo de estudio.

que *acontezca un proceso grupal* donde los estudiantes puedan apropiarse realmente de estrategias de lecto-comprensión y estudio acordes a las exigencias de la disciplina, y de este modo, “nivelarse”. En este contexto, es significativo señalar que algunos de los estudiantes que asistían a las tutorías-grupo de estudio expresaban que querían reunirse más seguido, más de una vez a la semana; lo cual nos da a pensar que hay estudiantes que presentan dificultades que no pueden ser resueltas en los espacios formales durante las 7 semanas de cursado. Seguramente, necesitan de otras ayudas (Valdez, 2009).

Sin embargo, observar que también sucedían situaciones que daban cuenta de cierto proceso que tuvo lugar. Por ejemplo, al inicio del 5º encuentro de tutoría, mientras yo conversaba con un estudiante que había venido por primera vez y que estaba muy atrasado en las lecturas para el parcial, los estudiantes se preguntaban entre sí qué texto necesitaban abordar ahí, consensuando; o también en el medio del encuentro algunos estudiantes compartían chistes o comentaban cosas personales más allá de la Facultad. Situaciones que dan cuenta de cierta confianza y espacio personal construido, así como también de la dinámica de trabajo del espacio de tutorías-grupo de estudio, donde definir cooperativamente los temas a abordar a partir de las necesidades de la mayoría.

### Lógicas en choque

Desde lo personal nos preguntamos, ¿Para qué la docencia?, ¿para qué las tutorías-grupo de estudio? Las “Tutorías-grupo de estudio” inician en el Curso de nivelación hace 2 años, desde otros lugares. En 2011, “Sacarle el jugo a la lectura”, fue un espacio donde buscamos facilitar encuentro, reflexión y construcción colectiva de saberes acerca de temas de interés de los estudiantes ingresantes relacionados a los contenidos del Curso de nivelación, en otras palabras, facilitar experiencias de lectura (Larrosa, 2006). Dada la poca concurrencia de estudiantes, y a sentir de cerca que presentaban dificultades psicopedagógicas, en el 2012 realizamos un “Grupo de estudio”, donde seguimos con el interés anterior, pero más orientados a abordar esas dificultades que observamos y en acompañarlos. De este modo, el apremio nos fue llevando a dejar relegados nuestras primeras intenciones. Finalmente, en el 2013, focalizamos el trabajo en las “Tutorías-grupo de estudio” quedando, en la práctica, ausentes las experiencias, más sino tangencialmente.

Volviendo mi mirada atrás, veo que he orientado mi andar hacia un lugar diferente y alejado de mi intención y deseo personal. Ahí, situado: es interesante preguntarme ¿qué (me) pasó? ¿es compartida esta situación de perderse?

Encontramos en nuestras prácticas una tensión entre *dos lógicas contrapuestas de enseñar – aprender – estudiar: aprobar o aprehender*. Esta tensión se sitúa en la *lectura* (como “destreza técnica”, para eliminar la hojarasca y reconocer comprensivamente lo que será evaluado; o como reflexión y experiencia); en el *estudio* (como respuesta a los requerimientos que serán evaluados; o como expansión de nuestras comprensiones de mundo); y en la *enseñanza* (como organización y exposición de lo que será evaluado; o como comprensión, apertura de sentidos, diálogos y reflexiones).

En nuestro caso particular, la corriente, el ajetreo que dispone la situación estructural de nuestro curso de nivelación<sup>34</sup> nos lleva a alejarnos de facilitar proceso de enseñanza - aprendizaje dialógicos, reflexivos y experienciales.

Para finalizar, abrimos dos líneas de interrogación que nos gustaría conversar con los docentes con quienes compartimos inquietudes y trabajos: (a) ¿sirven los dispositivos educativos facilitados? ¿A qué grupo de estudiantes ingresantes de la población heterogénea les sirven? ¿Es suficiente para aquellos estudiantes ingresantes que presentan grandes dificultades, quienes sistemáticamente no ingresan a la Facultad<sup>35</sup>? ¿Qué otras estrategias en el aula y fuera de ella podemos *inventar* e implementar?; y (b) ¿Qué formas de aprendizajes estamos facilitando en las aulas y cuáles estamos dejando afuera? ¿Para qué les sirven a los estudiantes a la sociedad los aprendizajes que facilitamos?

34

35 Actualmente serían alrededor de 744 estudiantes (31.44 %) los se quedan libres habiendo cursado y rendido como mínimo 1 examen, de un total de 2506 estudiantes (1100 ingresan -46,91%- y 659 -27,85%- se quedan libres, sin presentar ninguna nota) (Facultad de Psicología, 2011).



## **Bibliografía**

Benvegnú M. A. (2012) Jornada de trabajo “Desafíos en el ingreso y la permanencia”. Universidad Nacional de Córdoba. Programa de Ingreso y Permanencia de los estudiantes en la UNC.

Benvegnú M. A. y Espinoza A. M. (2012) Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad. Rev. Espacios de. Entrar, salir, quedarse... Ingreso y retención universitaria. Universidad de Lujan. N°3. Pp. 38-46.

PACENI (2009) Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de ciencias exactas y naturales, ciencias económicas e informática. Universidad Nacional de Lanus.

Berteau F. (2013) Tutoría - grupo de estudio. Proyecto presentado en el Curso de nivelación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Facultad de Psicología (2011) Autoevaluación para la acreditación de la CONEAU, Facultad de Psicología (UNC).

Martí J. (2009) La investigación - acción - participativa. Estructura y fases. En: Villasante T.R., Montañés M., Martí J. *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía*. Barcelona. El Viejo Topo, 2000

Montero M. (2012) *Hacer para transformar: el método en a psicología comunitaria*. Bs. As.: Paidós.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la Experiencia*. Revista Educación y Pedagogía, 18(46): 43-67.

Valdez D. (2009) *Ayudas para aprender. Tratarnos del desarrollo y prácticas inclusivas*. España: Paidós.

## Facultad de Lenguas. UNC

Elena Silvia Pérez Moreno e Irma del Valle Varela  
Facultad de Lenguas - UNC  
Elenapm2004@hotmail.com

### Cuando la literatura se hace experiencia

El objetivo de nuestra narración es hablar sobre una experiencia que tuvo lugar durante el tiempo que llevamos trabajando en la coordinación del Ciclo de Nivelación que se dicta en las diferentes áreas en español de nuestra facultad, y dictado de tutorías anuales para el apoyo a alumnos ingresantes y de Primer año.

Para nuestro trabajo con los alumnos empleamos un manual que incluye **Lectocomprensión**, en el caso de las Carreras de las diferentes secciones de Lenguas Extranjeras, y **Taller de Lectura y Escritura**, en el caso de la carrera de Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera. Tal como lo expresa su título **Del abc al Texto** el libro está organizado desde las unidades mínimas de la lengua hasta el texto, a manera de círculos concéntricos.

Este material que se incorporó al manual es una parte esencial que fue creciendo con el tiempo, durante 10 años. Cuando hablamos de “crecer” queremos hacer referencia a los variados sentidos en que se usa esta palabra: aumentó el tamaño, a medida que íbamos incorporando temas de lectura y escritura, pero también acrecentó el tiempo que le dedicamos en el aula para trabajar con él. Y con esto, pensamos que logramos enriquecer no solo el trabajo con textos en el aula, sino también nuestra personal relación con ellos, ya que, por medio de la lectura, pensamos que se acortan los espacios y se acercan los intereses y los corazones.

Como sabemos, la lengua atraviesa todas las actividades de las personas; mediante ella se realizan todas las actividades humanas, ya que el pensamiento tiene en el lenguaje verbal su condición indispensable. Además, la palabra -en la que se patentiza la relación pensamiento y lenguaje- le permite al hombre no solo la comunicación sino también “hacerse” social junto con otros, y con esto crecer interiormente. De allí la importancia que tiene que, entre otras cosas, las personas continúen durante toda la vida su proceso de desarrollo de la alfabetización, en este caso, por medio de la comprensión lectora y la escritura en el nivel superior. La experiencia que narraremos es consecuencia de este crecimiento que pensamos que todavía no se ha detenido. En la propuesta de actividades que hacemos abordamos los textos de manera que este trabajo esté al servicio de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos del curso, sobre todo en lo relacionado con promover el desarrollo de los procesos de la lectura y, en los casos requeridos, de la escritura, de acuerdo con las necesidades que el estudio universitario y la sociedad en general están exigiendo en la actualidad. De allí que no pretendamos que los alumnos aborden los textos como objetos de análisis de estructuras u otros elementos de estudio de la lingüística, sino como hechos de comunicación y de aprehensión del universo cultural que contienen los textos universitarios.

Partimos de textos de circulación social de menor complejidad y con actividades sencillas, cuya resolución no lleva mucho tiempo, para llegar a textos de materias dictadas en español. En el caso del ingreso de la carrera de Español, tenemos una breve introducción al discurso

literario, sobre todo, por medio de textos narrativos. Nuestro deseo fue compartir con los alumnos ingresantes a la carrera de Español como Lengua Materna y Extranjera textos no solo de autores reconocidos, sino aquellos que son parte de nuestra cultura cordobesa. De allí que a una de nosotras se le ocurrió que trabajáramos con un relato de un escritor de nuestra provincia, precisamente nos referimos a Eduardo Chaves, para que luego nos visitara en el curso. De su producción literaria seleccionamos dos textos: “Siempreverde” y “La noche en el cuerpo”<sup>36</sup>. La experiencia de que nuestros alumnos pudieran leer estos textos y trabajarlos en clase, para luego tener la propia palabra del escritor, fue maravillosa.

Sobre todo nos interesa destacar que este autor, por su oficio no solo de escritor sino también de narrador oral, se conectó de una manera muy particular con nuestros alumnos, quienes tuvieron la oportunidad de hacerle preguntas de toda índole: acerca de su fuente de inspiración, de la veracidad de lo narrado, del tiempo que le dedica a esta actividad, de si existe la inspiración o es producto del trabajo “concienzudo”, de la importancia de haber vivenciado ciertas realidades para poder expresarlas... Él refirió en el aula aspectos de la vida de un autor que eran desconocidos hasta ese momento por los estudiantes, quienes, en la mayoría de los casos y según nos manifestaron, se mostraron sorprendidos de que alguien tuviera esa profesión.

Eduardo Chaves refirió cuánta satisfacción le trae sentir que su oficio puede trascenderlo en dos aspectos: en el primero, como narrador y recitador de obras de autores diferentes ante un público, con textos de autores reconocidos como Jorge Luis Borges, Federico García Lorca, Eduardo Galeano y Atahualpa Yupanqui; junto con otros de autores menos conocidos. Por otro lado, en el segundo aspecto, como escritor, con lo que él mismo refiere con “su propia voz”, a través de la cual pudo volcar su imaginación en cuentos, obras de teatro y poesías.

El mencionado escritor se prestó a un ameno diálogo con los alumnos que, como ya manifestamos, tuvieron la oportunidad de hacerle preguntas de todo tipo acerca de su persona y de su obra. Tener un escritor “en carne y hueso”, que refiere poseer un “amor inevitable hacia las palabras con música”, fue una experiencia maravillosa.

Los interrogantes planteados por los alumnos abrían realidades impensadas aun por el mismo autor. La relación interactiva entre el lector y el autor del texto se produjo de una manera más que satisfactoria.

En cuanto a lo específicamente referido al análisis literario, los alumnos se interesaron por interrogarlo acerca de:

- Cómo establecía la relación título-contenido de cada cuento.
- De qué manera hacía la elección del título de un libro que reunía varios relatos.
- Cuál es su cuento preferido /personaje preferido /tema preferido como autor y como lector y narrador oral.
- Si retoma personajes de un cuento para otras narraciones.
- Cómo se relacionan los temas de los cuentos con la realidad (ficcionalización) y con su vida personal.
- De qué manera introducía recursos, como las metáforas de sus cuentos.
- Sobre su escritura: si les parece que planifica, cuál es el perfil que más se repite, etc.

En lo referente específicamente a sus cuentos:

**De “Siempreverde”:**

- Relación con el mito de Penélope.
- Cómo “marcan” los trenes el tiempo vital, el espacio y la economía del pueblo.

---

<sup>36</sup> Extraídos del libro *La noche en el cuerpo* de Eduardo Chaves (2009), Córdoba: Ediciones del Boulevard.

- Por qué el tema de los trenes.

#### De “La noche en el cuerpo”:

- Reflexiones del narrador sobre cada personaje (él mismo, Ivanna, “viejo con plata”).
- Cómo el personaje principal se va “vaciano” de vida y “llenando” de noche.
- Recurso del “taconeado en el asfalto” (al comienzo es su sensualidad, al final, se la quita al llegar al asfalto).
- Si la entrega al “viejo con plata” es una especie de inmolación (no religiosa).

Chaves quiso cerrar su presentación contando a los alumnos por qué le causó una gran satisfacción visitarlos, y nos refirió que, cuando narra oralmente, él se siente más cerca de su público, “percibe la mirada del que escucha, en los ojos, en su expresión, la respuesta a las emociones de lo que cuenta, de lo que él transmite, y su calor”, en la que el mediador, entre el público y él, es el relato elegido.

#### A modo de cierre

La **lectura y la escritura son procesos** destinados a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje y en donde hay una relación interactiva entre el sujeto que escribe, el lector y el texto. Todo esto es fundamental para la comprensión y producción textual. Lo dicho nos ha llevado a establecer el aprendizaje de estrategias para formar **lectores y escritores autónomos, entusiastas y competentes, que sepan analizar su propia realidad y la realidad que los circunda**. Estas estrategias son consideradas como un procedimiento flexible que responde a diferentes propósitos y pretende concretarse en diversas actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras. No obstante, y particularmente en el caso de la literatura, cuando todo esto se concretiza con la palabra del autor en persona, en un intercambio que rompe las barreras del tiempo y el espacio, el encuentro es mayor.

Estas son las razones por las que fue de nuestra intención abrirlo a la experiencia de ustedes; también fue como revivirlo y recordarlo, así, con el “corazón de docentes”, otorgándole el espacio que se merece.

Para cerrar, nos gustaría colocar unas palabras del escritor español Pedro Salinas (1891-1951), en *El defensor*, con las que cerramos nuestra propuesta literaria con los ingesantes:

No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y que se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje... Hablar es comprender y comprenderse, es construirse a sí mismo y construir el mundo.



## La imaginación sociológica: una reflexión docente

Claudia Roxana Dorado  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales- UNC  
cladorado@yahoo.com

En este ensayo se reflexiona sobre la experiencia en la labor docente de compartir lecturas, escritos y textos redactados y producidos con alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, destacando algunas fortalezas y debilidades en la producción. También se reflexiona acerca de cómo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican las pautas de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más específicamente se trabaja, en la labor docente, con alumnos de la carrera de Abogacía que cursan la materia Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC. Esta materia corresponde al séptimo semestre (cuarto año) del nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía (Plan 2000).

La experiencia docente de desarrollo de un trabajo práctico sobre “La perspectiva sociológica” correspondiente a uno de los ejes temáticos de la unidad I del Programa de la Asignatura, que se presenta a continuación, tiene por objetivo motivar a los alumnos en la producción escrita de textos así como en la creatividad y reflexión académica a nivel universitario, y el manejo del discurso académico. Esto se debe a que los alumnos de Abogacía se interesan más por las materias codificadas o relativas a la parte dogmática del derecho, presentando una tendencia a resistirse o no mostrar demasiado interés en las materias “no codificadas” como Sociología Jurídica. En tal sentido, se puede recordar como docente a un alumno, con muy buen promedio y sin aplazos, que luego del cursado de la asignatura expresó que pudo superar su preocupación de no bajar el promedio al aprobar “Sociología” (porque no era codificada). El hecho de que Sociología Jurídica no se corresponda al núcleo de las materias dogmáticas, nos lleva como docentes a tener que superar el obstáculo de que los alumnos no están habituados a materias no codificadas, debiendo esforzarse por reflexionar, opinar, criticar, etcétera, por sí mismos y no siguiendo la doctrina o jurisprudencia mayoritaria o lo que dice el docente.

No obstante ello, la reforma del Plan de Estudios de Abogacía del año 2000 introdujo seminarios optativos, materias no codificadas, materias dogmáticas más especializadas, práctica profesional, entre otros cambios. En el caso de Sociología Jurídica, para armar el programa, el titular de Cátedra tuvo en cuenta los fundamentos de la reforma del Plan de Estudios 2000 e investigaciones empíricas con los alumnos de la Carrera, entre otros criterios.

La asignatura Sociología Jurídica tiene sistema promocional para los alumnos, lo cual exige a los docentes la elaboración de trabajos prácticos que son indispensables para el alumno que opta por la promoción.

En el año 2012 se propuso como Trabajo Práctico promocional trabajar con el libro “La imaginación sociológica” (1986) de Wright Mills, que se relacionaba con la Unidad I del programa y el eje temático de “la perspectiva sociológica”.

El trabajo práctico presentaba una introducción en donde la docente rescataba saberes previos de los alumnos, que se corresponden con la bibliografía básica de la cátedra, y a conti-

nuación se presentaban las consignas. Se partía del supuesto de que para conocer una obra no solo es necesario conocer las condiciones de producción, sino también de circulación de la misma en el circuito académico, siguiendo a Pierre Bourdieu (1985).

Las consignas del práctico se elaboraron porque “La Imaginación Sociológica” (1986) de Wright Mills es un texto que tiene otro lenguaje, otros códigos, distintos de los que normalmente leen o estudian los alumnos. Se trata de un texto traducido del inglés, escrito en un contexto y sociedad determinada, que para poder ser comprendido necesita de una guía del docente para los alumnos. En el prólogo de la obra “La imaginación sociológica”, escrito por el sociólogo Gino Germani, se expresa: “*La traducción de un libro implica algo más que un mero problema lingüístico. Se trata de introducir en cierta cultura el producto de otra...*” (1986; pp.9); y si bien este recuerda que en el libro se abordan cuestiones que son universales, sugiere que existen diferencias entre la sociología en Estados Unidos y en América Latina. Por lo que se infieren diferencias en el contexto científico intelectual de producción y de recepción. En la primera consigna, los alumnos tenían que leer el capítulo asignado, detectar y diferenciar la información principal o primaria, y descartar lo secundario o accesorio, sintetizando contenidos. Se trabajó con un texto, que “no es transparente”; y que requiere un cierto manejo del lenguaje sociológico y del discurso académico.

En la segunda consigna se buscaba que los alumnos reflexionaran sobre lo que el texto dice y lo que “no dice” o sugiere, y que pudieran extrapolar contextos de producción y de recepción. La tercera consigna, más creativa, buscaba que los alumnos desde sus propios discursos respondieran qué era para ellos la imaginación sociológica “...*creemos que tenemos la capacidad como individuos para comprender...en la época que existo, conociendo mis propias posibilidades...*” (Berón, P. - Aucar, P.2012). En las respuestas se pudo detectar la creatividad, reflexividad, la apropiación de los discursos y el manejo del discurso sociológico-académico, en donde se rescata que “...*la imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos...*” (Wright Mills; 1986; pp. 23).

La cuarta consigna consistió en la presentación oral de los trabajos en el aula, a través de ello, se hizo una puesta en común que llevó a un mayor grado de profundidad del conocimiento, al compartir los saberes adquiridos, generando en la interacción entre alumnos y docente nuevos saberes, al mismo tiempo que permitió generar y compartir un mismo discurso, que luego se transformó en las clases posteriores en un “stock de conocimiento” - en el sentido de Alfred Schutz - que se rescataba y que reforzaba.

Más allá de la experiencia docente positiva del práctico, la mayoría de los alumnos se limitaron al capítulo asignado, las consignas establecidas, excepto dos alumnos que leyeron todo el libro, es decir que fueron más allá de lo solicitado, lo cual demuestra los *habitus* de lectura de los mismos en el sentido de Bourdieu.

Lo interesante de la experiencia es que no solo se trató de una producción escrita, sino que la experiencia oral sirvió para que durante todo el cuatrimestre los alumnos relacionaran la “perspectiva sociológica” de Wright Mills con lo que iban estudiando en las otras unidades, aprendiendo e internalizando el discurso académico. El hecho de haber elaborado un trabajo práctico con un libro ampliatorio de la bibliografía de cátedra, poseedor de otros códigos, permitió entonces observar las capacidades reflexivas y cognitivas de los alumnos como una fortaleza.

Además del Trabajo Práctico mencionado, para lograr que los alumnos estudien, lean, redacten y comprendan el material y no lo reciten de memoria, se elaboraron Guías de lectura. Las Guías de lectura se van modificando cada año, a los fines de lograr una mejor comprensión del material por parte de los alumnos, además del desarrollo de cualidades cognitivas, reflexivas y críticas.

La experiencia ha demostrado muy buenos resultados por parte de los alumnos con el trabajo de Guías de lectura y Trabajos Prácticos. Sin embargo la cantidad de alumnos hace difícil la interacción docente-alumno. Se trata de comisiones del turno noche, con un promedio de cien alumnos, donde muchos de ellos estudian y trabajan.

En la experiencia docente que se mencionó antes, también se detectó el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, presentando los alumnos la trayectoria de Wright Mills, sus obras, sus fotografías obtenidas en internet, entre otros aspectos. Se sabe que el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación permite mejorar la interacción entre los docentes y los alumnos; sin embargo, las experiencias de aulas virtuales

son recientes, al igual que el uso de las redes sociales con fines pedagógicos.

En una encuesta realizada entre los alumnos que realizaron el práctico mencionado antes, que cursaban Sociología Jurídica en el año 2012, se detectó que el 100% utiliza Internet. En cuanto al tiempo que pasan en Internet, se detectó que la mayoría pasa más de una hora por día en la red, lo que se puede ver en el siguiente cuadro.

Tiempo en Internet

15 minutos	6 %
30 minutos	14%
60 minutos(1 hora)	21%
Más de 1 hora	59%
Total	100%

Tal como se observa en el cuadro anterior, el 80% de los alumnos pasa entre una hora o más en internet, realizando distintas tareas como leer o enviar correos, visitar las redes sociales como Facebook, Twitter, entre otros. A lo cual hay que agregar que hoy existen en todas las unidades académicas la página institucional, que los Centros de Estudiantes tienen página de internet, además de páginas en las redes sociales y de que existen las aulas virtuales. El hecho de que se utilicen las nuevas tecnologías permite trabajar con materiales que circulan en la red.

El modo de producción de “saberes” es distinto entre los alumnos de distintas unidades académicas, en el caso de los alumnos de Sociología Jurídica con los que se trabaja, las dificultades no están relacionadas con escribir, los alumnos siempre están predispuestos a hacerlo, el problema es que sea “pertinente” al tema, con claridad conceptual, con el manejo del discurso académico, lo cual muchas veces parece ser un problema heredado de los sistemas de enseñanza tradicionales.

### Sintetizando a modo de reflexión

Todos los docentes tienen experiencias similares, las mismas inquietudes por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La labor docente de fomentar la capacidad de lectura, síntesis, redacción, reflexión, producción y crítica por parte de los alumnos, exige que estos participen del discurso académico, que manejen el mismo contrato de lectura, que puedan hacer uso del lenguaje, pero no hay que olvidar que las “...relaciones de comunicación por excelencia que son intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.”(Bourdieu; Pierre; 1985; pp.11).

### Bibliografía

Berón, Pablo- Aucar, Pablo(2012) Trabajo Práctico La perspectiva Sociológica para la asignatura Sociología Jurídica, Facultad de Derecho, UNC.

Bourdieu, Pierre (1985) ¿Qué significa hablar? Editorial Akal Universitaria.

Wright Mills C. (1986) “La Imaginación Sociológica” Editorial Fondo de Cultura Económica.





**Una experiencia de abordaje crítico a los  
textos literarios y su significación cultural.  
El trabajo en el seminario:  
lectura crítica de textos clásicos  
y su proyección a la actualidad**

Ariel Gómez Ponce y Stella Maris Angulo  
Facultad de Lenguas -UNC.  
arielgomezponce@hotmail.com

La experiencia de acercarse a un texto en el ámbito académico supone ciertas problemáticas cuya recurrencia es notable en los últimos años: la importancia de los procesos que permiten aprehender el conocimiento por parte de quienes se encuentran en el camino de la formación profesional resulta evidente en todos los órdenes de nuestra Universidad. Sin olvidarnos la importancia que comprenden los textos académicos en esta cuestión, pensamos hacer aquí hincapié en otra tipología textual cuya necesidad de estudio es central para algunas carreras de nuestras instituciones: nos referimos particularmente a los textos literarios, textos que, en el pensar popular, cumplen la función de entretenimiento y dispersión pero que, para quienes nos dedicamos a ellos, son objeto de estudio constante. La literatura, forma de expresión y modelo de la realidad, siempre nos ayuda a comprender, de otro modo y en otras coordenadas, el mundo que nos rodea. Pero, ¿cómo ser estudiosos de este campo tan vasto y amplio? ¿Cómo acercarnos a los textos literarios y sujetarlos a una metodología que nos permita su comprensión? Y, quizá aún más difícil, ¿cómo hacer que nuestros alumnos puedan apropiarse de ellos y convertirlos en fuente de aprendizaje? Las respuestas a estos interrogantes, claro está, no emergen con facilidad. Sin embargo, en esta oportunidad creemos que compartir nuestra experiencia como participantes en una cátedra cuyo sostén es la lectura de estos textos, puede generar un pequeño espacio para compartir, dar a conocer y, al mismo tiempo, recolectar opiniones, intercambios y nuevos modos de poner en discusión estas problemáticas que tanto nos atañen. Como parte del trabajo de adscripción y ayudantías que venimos realizando desde hace varios años, en este breve escrito buscamos exponer nuestra vivencia y nuestro trabajo diario en estos dos pilares que, para el mundo de quienes nos movemos entre páginas y letras, son los acercamientos a la lectura y la escritura.

Nuestra labor se ubica en el marco de la carrera de **Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera** de la Facultad de Lenguas; más específicamente en la cátedra *Seminario: Lectura crítica de textos clásicos y su proyección a la actualidad* (bajo la dirección de la Dra. Silvia Barei y el Dr. Pablo Molina Ahumada), un espacio de conocimiento que apunta al desarrollo de aspectos de contextualización histórica y socio cultural en un plan de estudios cuya meta primera se orienta hacia la formación lingüística y didáctica de lenguas segundas. Como ya sabemos, el contacto con los textos escritos en una Facultad como la nuestra resulta una actividad diaria y constante: acercarse a las lenguas, en todas sus variantes y con la profundidad que amerita a quien va a ser un profesional de ellas, supone un vínculo directo con todas las formas de la escritura y la oralidad. En este sentido, la carrera de Español no queda exenta de esta lógica y las diferentes variantes textuales (textos científicos, didácticos y, como dijimos,

literarios) están presentes a lo largo de los años de cursado. Si bien esta carrera posee una orientación que se proyecta a la lengua como sistema, el estudio de la literatura se encuentra presente en todos los ciclos, razón por la cual se requieren diversas estrategias que les permitan a los alumnos capitalizar y sacar el mayor provecho posible en esta línea. Por otra parte, somos concientes de que los textos artísticos como capital cultural son un elemento imprescindible en la formación de profesionales cuyo dominio es, como ya hemos dicho, el de las lenguas en todas sus manifestaciones.

La materia en la que nos ubicamos se encuentra en el segundo año de esta carrera, un periodo en el cual los alumnos aún se encuentran aproximándose a la vida académica y a las diferentes formas de estudio que ameritan las líneas teóricas y didácticas. En líneas generales, podemos decir que este espacio (que aquellos que nos encontramos relacionados a la carrera hemos dado en llamar simplemente “Seminario”) propone una reflexión crítica sobre los textos clásicos y contemporáneos desde una perspectiva comparatística que le permite a los alumnos pensar en las lógicas de convergencia y divergencia de los modelos culturales que sostiene Occidente a partir del establecimiento de sus textos modelos. La perspectiva intercultural es la que nos permite abordar el marco de relaciones entre aquello que se ha considerado como “culturas clásicas” (fundamentalmente su vertiente grecolatina). Gracias a la inclusión de categorías que se desprenden del análisis de teorías, se conforma un marco teórico aplicable al estudio de los textos que los alumnos pondrán en práctica a lo largo de todo el ciclo lectivo. A partir de los postulados que nos brinda la semiótica y algunas líneas de crítica literaria, nos centramos en aquella noción de texto que se expande más allá de su soporte y manifestación lingüística para pensarse como todo entramado de producción cultural que contiene memoria (una parcela de cultura) y es capaz de generar nuevas textualidades (Lotman, 1996)<sup>37</sup>. Así, la lectura en nuestra cátedra no se limita a su abordaje escrito (literatura, teoría) sino a toda forma de representación propia de la oralidad (leyendas, relatos, narraciones) y de los medios audiovisuales (cine, televisión, videojuegos, cómics). Nociones como las de mito, héroe, texto clásico e intertextualidad resultan ejes de suma productividad que permiten articular temáticas filosófico-sociológicas en sus lecturas a través de los siglos y de los diferentes movimientos artísticos. En los últimos años, la condición humana, la pregunta por la técnica y la rebeldía han sido, por ejemplo, algunos de los aspectos abordados. Las trasposiciones estéticas nos permiten pensar en la pervivencia de ciertos temas recurrentes en nuestra cultura que producen nuevas construcciones ancladas en un contexto sociohistórico particular y en vinculación con determinados fenómenos sociales. Así, serán los textos de ficción y sus diferentes lecturas las que nos permitirán realizar un rastreo (un trabajo casi detectivesco) sobre los modos que el hombre ha encontrado para pensarse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Más allá de la perspectiva teórica que abordamos en esta materia, lo que nos interesa aquí es rescatar la puesta en práctica de diversas estrategias y modos para acercarnos a las textualidades que se sostienen en la cultura occidental. Numerosos autores han destacado ya estos aspectos en vinculación con la vida académica. Como piensan Chalmers y Fuller<sup>38</sup>, la apropiación de las ideas mediante diversos modos de reelaboración son instrumentos de suma importancia para el manejo de los textos académicos. Los autores entienden que son justamente los procedimientos de comprensión y producción aquellos que permiten desarrollar las estrategias adecuadas que se adaptarán a las necesidades de los alumnos. En este sentido, en nuestra materia y según la índole del tema a tratar, apuntamos a un desarrollo de las clases que se encuadra (dada la condición de “seminario”) en una propuesta teórico-metodológica que propicia la lectura reflexiva de la selección de apuntes teóricos que se proponen, año a año, para pensar las obras elegidas como núcleo del programa. Cabe destacar que, en cada ciclo lectivo, estas varían: desde Cervantes hasta Homero, aquellos textos que se han conservado en la memoria cultural por su clasicidad son tomados como objeto de estudio. Las diversas trasposiciones que estas obras viven a lo largo de los siglos serán la fuente de lecturas críticas de nuestros alumnos quienes, acompañados por el cuerpo docente, deberán pensar en la inscripción sociohistórica que plantean estas diversas apropiaciones.

El primer paso para lograr este objetivo es, como cabe esperarse, la lectura del texto en sí: un acercamiento individual y personal que luego, en las sucesivas clases, será compartido con el curso. Además, la discusión bibliográfica del material teórico complementario es una constante que busca la participación activa de los alumnos quienes, además de formar una opi-

37 Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I*. Madrid: Frónesis Cátedra.

38 Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

nión crítica, seleccionan textos de interés personal para trabajar las producciones estudiadas. De este modo, la participación de los docentes en este espacio va más allá de la exposición lineal de los temas a abordar, para focalizarse en un acompañamiento clase a clase, que propicie la discusión grupal y, así, una reflexión teórica. Sin abandonar los aspectos estéticos de las obras seleccionadas, centramos nuestra atención en la significación cultural de los textos que nuestra cultura ha dado en llamar “clásicos”: nos referimos, claramente, a su lectura en determinados momentos de la historia y a la lectura que los alumnos, desde su bagaje y conocimiento previo, son capaces de elaborar. La crítica que han realizado teóricos en el tema colabora con la construcción personal de los alumnos.

Esta lectura “apropiada” que realiza el grupo de clase será objeto de evaluación en diferentes instancias escritas y orales: prácticos y parciales buscan, en cierto modo, reflejar en una producción escrita e individual aquello que ha sido objeto de discusión; un coloquio final permitirá, finalmente, la integración de los temas desarrollados y las categorías trabajadas. El género ensayístico es el vehículo que les permite a los alumnos poner de manifiesto no solo los puntos a evaluar sino, además, su opinión y su propia construcción teórica alrededor de la obra a analizar. El criterio de evaluación, en este sentido, se establece según el trabajo propio y subjetivo que el grupo pone de manifiesto en estos ensayos. Asimismo, la devolución es progresiva: las correcciones se orientan a la complementación de material, al mejoramiento de aquellos aspectos no desarrollados con propiedad y al trabajo de apropiación del material puesto en práctica. Una instancia final de coloquio les permite a los alumnos aunar todos los ejes del programa en una puesta oral que dé cuenta de los conocimientos apprehendidos a la largo del año. Todas estas instancias suponen una devolución progresiva que irá complementando la formación de los alumnos de la materia y que se orienta a un seguimiento personal y constante. Además de estas instancias, creemos que vale la pena rescatar las actividades extracurriculares que se realizan en este espacio. Eventos como muestras, obras de teatro, intervenciones artísticas y demás sirven como basamento para la reflexión de las apropiaciones que pueden realizarse en el marco de nuestra cultura nacional. Las visitas a estos proyectos colaboran con los ejes desarrollados y permiten, asimismo, que los alumnos vivan un espacio de dispersión, fuera del ámbito del aula y con el acompañamiento de los docentes.

Finalmente, la cátedra ha contando en los últimos años con un espacio extra para la divulgación y la profundización de los ejes abordados: aquello que hemos dado en llamar “Seminario de Verano” se construye como una extensión de cátedra que se desarrolla durante los meses de febrero y marzo de cada año. En este marco, los temas que no han logrado ingresar en el programa, los interrogantes que se han desprendido de las discusiones a lo largo del año y las dudas particulares que algunos alumnos han planteado son objeto de una discusión más profunda y con la colaboración de invitados externos y otros profesores de la casa. Este Seminario se encuentra abierto a toda la comunidad académica y los resultados, en los recientes encuentros, han sido muy fructíferos tanto para quienes asisten como para aquellos que lo dictan. El Seminario de Verano se ha constituido como un espacio para la reflexión de diferentes cuestionamientos que se construyen en nuestra cultura y los alumnos han demostrado mucho interés participando en este curso. Aquí, fuera del ciclo lectivo y en periodo de vacaciones, el acercamiento a los textos es el resultado de un interés íntegramente personal, de una necesidad de crecimiento profesional y de un deseo de incorporarse a la vida académica. Hemos tenido el agrado de compartir estos encuentros con numerosos alumnos de nuestra Facultad y esperamos, en próximas oportunidades, continuar con este espacio tan enriquecedor.

Hasta aquí, en líneas generales, hemos resaltado aquellos aspectos que creemos pertinentes y en los que hemos podido colaborar con nuestro trabajo como adscriptos en la cátedra mencionada. Entendemos que los alumnos son aquí productores de un conocimiento que parte de postulados “micro” (de los textos a trabajar y de las categorías analíticas a aplicar) para ampliarse a una vinculación en red: nos referimos a un *work in progress* que lleva al grupo de clases a utilizar su bagaje crítico para analizar producciones contemporáneas, incorporando los conocimientos propuestos por el cuerpo docente en las diferentes clases. Mediante la lectura atenta (individual en sus casas o grupales en clases) se busca la comprensión activa de la bibliografía seleccionada, la aplicación pertinente de las categorías teóricas, la elaboración de discusiones personales y la redacción correcta de textos formales, este último aspecto logrado gracias a la modalidad de evaluación permanente que solicita a los alumnos volcar el conocimiento aprendido en ensayos escritos o presentaciones orales de índole académica.

Lo desarrollado en este breve escrito no termina de dar cuenta del proceso arduo y constante que comprende el trabajo con textos de diferente índole y, más específicamente, con aquellos del orden literario. Sin embargo, creemos que este relato breve del modo de trabajo en nuestra materia puede dar cuenta de una de las diferentes formas de acercamiento a los textos, a su lectura y su comprensión en el marco de la vida académica. Como ya tuvimos oportunidad de mencionar, para aquellos quienes trabajan con textos literarios, profesionales que se involucran en el mundo de las letras, resulta de su suma importancia el desarrollo de correctos procesos de comprensión y producción de textos; en nuestro caso, de la apropiación de los textos clásicos y su impronta cultural y, por otro lado, de un producto escrito que dé cuenta del resultado de ese procedimiento en nuestro alumnos. Dejamos abierta esta oportunidad de diálogo para seguir aprendiendo de las experiencias de nuestros compañeros docentes y ser parte, de algún modo, de este interés que nos hace confluír en estos escritos. Esperamos poder, en próximas oportunidades, seguir ampliando nuestros relatos de experiencias con los textos académicos: ayudar, desde el espacio que estamos construyendo, a que el conocimiento fluya en las aulas de nuestra Universidad.

## Revisión y retroalimentación en el proceso de escritura en lengua extranjera: experiencia con alumnos universitarios de grado

María Elisa Romano  
Facultad de Lenguas-UNC  
romano.mariaelisa@gmail.com

En las *Jornadas Leer y Escribir en la UNC*, a pesar de que teníamos planificado relatar una experiencia puntual relacionada con la revisión de textos, en la práctica el relato se hizo más extenso, debido a la necesidad de contextualizar las experiencias propias a fin de que los interlocutores pudieran comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera más acabada. El relato, entonces, se transformó en una descripción de experiencias (en plural) que se han llevado a cabo y consolidado a través del tiempo en nuestro contexto educativo particular: la cátedra de *Lengua Inglesa II*, correspondiente a las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

La escritura es un componente fundamental en el programa de esta asignatura y constituye una habilidad que genera dificultades en los estudiantes de este nivel de dominio de la lengua inglesa (nivel post-intermedio). El tipo de texto que se explora, analiza y produce es el ensayo académico y, dentro de este género, se ha focalizado tradicionalmente en los siguientes tipos de ensayo: expositivo, comparación y contraste, causa-efecto, opinión y problema-solución. La metodología que hemos implementado para guiar a los alumnos en la producción de este tipo de textos se nutre en gran medida de la pedagogía del género. Es decir, se trabaja con textos modelo, se analizan dichos textos, se exploran los elementos lingüísticos que los caracterizan, se realizan actividades de práctica grupal e individual, tanto de identificación como de producción guiada, con el objetivo de lograr que los estudiantes escriban los distintos textos de manera independiente. Ahora bien, en la elaboración de dichos textos, los docentes de la cátedra adoptan el rol de acompañantes o facilitadores durante el proceso de escritura, ya que los estudiantes trabajan en las distintas tareas a través de ciclos de retroalimentación y revisión.

La retroalimentación brindada por los docentes es *indirecta y explícita*. Se provee a través de un medio electrónico; durante algunos años se llevó a cabo por *mail*, actualmente se realiza a través del aula virtual, en la plataforma Moodle. Dicha modalidad de retroalimentación implica el uso de un código de *feedback* conformado por siglas, abreviaturas y símbolos que indican distintos problemas en el texto (por ejemplo, el signo de pregunta ? indica que la sección marcada no está clara o es confusa, la V indica que hay errores en el tiempo o forma verbal o en la voz en la que está utilizado el verbo, entre otros). A través de la aplicación de este código, así como de cualquier otro tipo de comentario que se inserte en los borradores realizados por los estudiantes, los docentes pueden identificar y localizar el problema u oportunidad de mejora en el texto, pero no le proveen al alumno escritor la respuesta, ni “reescriben” las palabras o segmentos identificados como problemáticos. Esta es la razón por la que este tipo de retroalimentación se define como indirecta (intenta orientar o guiar al estudiante en la revisión del texto) y explícita (además de localizar el área o sección problemática, indica la

naturaleza o tipo de error y/o problema en cuestión). Finalmente, esta dinámica de retroalimentación y revisión implica la producción de al menos dos borradores por cada una de las tareas de escritura asignadas, ya que una vez que reciben el *feedback* docente, los estudiantes trabajan sobre su primer borrador teniendo en cuenta los comentarios de su docente y entregan un segundo borrador revisado (en algunos casos se presentan más de dos borradores si es necesario). La revisión y la reescritura se constituyen, de esta manera, en procesos funcionales e integrales a la escritura en el contexto de esta asignatura.

En el año 2012, y como parte del proyecto de investigación de la cátedra, nos propusimos explorar una nueva modalidad de revisión –el auto-monitoreo o automonitorización– que implica, a su vez, un cambio en la dinámica de retroalimentación. El auto-monitoreo (*self-monitoring*) es una estrategia de revisión independiente por parte del estudiante, que consiste en incluir, en el primer borrador del texto que se presenta al docente, anotaciones con preguntas, dudas y/o inquietudes que surgen durante la producción de dicho texto y sobre las cuales el estudiante desearía una respuesta o comentario por parte del docente. En este sentido, el auto-monitoreo permite que sea el estudiante quien inicie el proceso de retroalimentación. Por otro lado, se trata también de una técnica que promueve la autonomía en el proceso de escritura y revisión de textos, ya que demanda una toma de posición crítica sobre los propios procesos y productos de la escritura.

Decidimos implementar esta técnica durante el segundo cuatrimestre del año 2012, una vez que los estudiantes ya estuvieran familiarizados con la retroalimentación indirecta. Al momento de comenzar esta segunda etapa, y según lo pautado en las reuniones de equipo de cátedra, los docentes impartieron, en los distintos grupos de alumnos, una sesión de entrenamiento sobre auto-monitoreo que constó de dos partes. Por un lado, se les presentó a los alumnos una definición de auto-monitoreo, seguida de una serie de beneficios o ventajas que presenta esta modalidad. Por otro, se les mostraron a los alumnos algunos ejemplos de auto-monitoreo y se analizaron la naturaleza y el alcance de las anotaciones, como así también la manera de insertarlas en un documento de MS Word utilizando la función Comentarios. Asimismo, los docentes realizaron algunas observaciones sobre la calidad, claridad y relativa efectividad de las anotaciones.

Una vez finalizada la sesión de entrenamiento sobre auto-monitoreo, se asignaron a los alumnos diversas tareas de redacción (por ejemplo: ensayos de causa-efecto u opinión) sobre los temas relacionados con las unidades temáticas correspondientes al programa de la materia (por ejemplo, la problemática medioambiental) y se les pidió que utilizaran la técnica de auto-monitoreo y que incluyeran en sus borradores, siguiendo las pautas presentadas en la sesión de entrenamiento, comentarios expresando sus dudas, preguntas, inquietudes, observaciones, etc. Los alumnos enviaron sus textos por correo electrónico o a través del aula virtual, como lo habían hecho en tareas anteriores y recibieron el mismo tipo de retroalimentación docente indirecta sobre sus anotaciones y sobre el texto en general. La diferencia en este caso en particular fue que, además de esos comentarios, los docentes incluyeron en estas instancias sus respuestas a las distintas anotaciones realizadas por los estudiantes. Una vez finalizado este primer ciclo de “retroalimentación automonitoreada”, los estudiantes revisaron, corrigieron, reescribieron y volvieron a presentar sus textos para un segundo ciclo de retroalimentación. Al elaborar este segundo borrador, los estudiantes podían seguir insertando anotaciones sobre su texto si así lo creían necesario.

Los resultados preliminares de la implementación de la técnica de auto-monitoreo indican que, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes decidieron no incluir ningún tipo de anotación en sus borradores; en otras palabras, optaron por no iniciar el proceso de retroalimentación. Este dato, aunque sorprendente, sugiere que hace falta explorar más en profundidad técnicas de revisión y de escritura en general que promuevan mayor autonomía por parte del estudiante. Creemos que la ausencia de una tradición en prácticas autónomas puede ser uno de los factores que expliquen la reticencia de los estudiantes a iniciar el diálogo en el proceso de retroalimentación. Por otro lado, un resultado por demás interesante tiene que ver con la naturaleza de las anotaciones realizadas. Aquellos estudiantes que sí incluyeron anotaciones en sus borradores demostraron una preocupación creciente por la organización y contenido de sus textos: la mayoría de sus comentarios o preguntas fueron sobre esos aspectos de sus textos en desarrollo.

Este recorrido por las distintas experiencias de escritura llevadas en nuestro contexto educativo particular nos permite repensar las propias prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y valorar la importancia de la narración como estrategia de reflexión y autoevaluación.

## Ensayos de instancias evaluativas escritas en el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología 2013

Germán Figueroa y Lucía Caisso  
Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC  
g.gfigueroa@hotmail.com

Las primeras semanas de la vida universitaria constituyen para los estudiantes un momento de alta vulnerabilidad en el proceso de formación profesional, ya que deben incorporar en un breve lapso de tiempo un conjunto de códigos y pautas necesarios tanto para el aprendizaje como para la inclusión a la dinámica universitaria. En este período es posible y necesario intentar detectar las dificultades vinculadas tanto con la adaptación a la carrera como con problemas en las prácticas de lectura y escritura, por citar solo algunos ejemplos. Frente a ellas, los profesores deben rápidamente desarrollar estrategias destinadas a tratar de minimizar sus consecuencias negativas.

Precisamente, en esta breve exposición pretendemos presentar nuestra propia práctica a propósito de una de estas cuestiones: la concerniente a la lectura y escritura académicas en su vinculación con una instancia de “simulacro” de evaluación. Enmarcamos dicha presentación en el planteo sostenido oportunamente por Gustavo Giménez (2011), quien considera las particularidades de la lectura y escritura como un *proceso*.

Si bien consideramos que las evaluaciones son requerimientos institucionales ineludibles y por lo tanto muchas veces se desarrollan de manera maquinal -ya que se hallan internalizadas como prácticas inevitables no solo en los docentes sino también en los alumnos-, creemos sin embargo que pueden ser abordadas con mayor reflexividad por parte de estudiantes y docentes al ser efectuadas bajo la forma de “simulacro”, tanto de parciales como de prácticos escritos. De este modo buscamos no solo entrenar a los estudiantes en instancias evaluativas aliviando tensiones, sino también reflexionar conjuntamente sobre estos procesos y sus productos resultantes.

En el caso concreto del Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología 2013 (FFyH, UNC), la idea de realizar un “simulacro evaluativo” se originó en el hecho de que solo se efectuaría una única evaluación obligatoria<sup>39</sup> (al final del Curso), situación derivada fundamentalmente de los numerosos feriados que tuvieron lugar durante el cursado. Sin embargo, atendiendo a la ansiedad que dicha evaluación causaba en un número importante de estudiantes y a la necesidad de realizar un diagnóstico por parte de los docentes sobre la comprensión de los contenidos desarrollados hasta ese momento, se realizó, promediando el Curso, el mencionado simulacro. El mismo consistió, en el turno mañana, en replicar exactamente la misma metodología que se llevaría a cabo en la evaluación final. Mientras que, para el turno tarde, se optó por evaluar con calificación numérica una actividad escrita y desarrollada por los estudiantes en clase (dando previo aviso a los mismos de que dicho trabajo sería evaluado con nota). En ambos casos se aclaró a los estudiantes que los resultados no influirían en la

39 La evaluación final consistió en un examen escrito con cuatro preguntas a desarrollar, de las cuales los alumnos debían seleccionar solo dos de ellas para responder.



situación académica de los mismos.

En síntesis, los resultados obtenidos como producto de ambas estrategias resultaron sumamente positivos, ya que no solo se logró distender al alumnado de la presión que significaba la evaluación final, sino que también se consiguió realizar un adecuado balance acerca de la comprensión de los contenidos trabajados en clase. Esta situación, permitió reafirmar y/o replantear diversas estrategias pedagógicas que se venían desarrollando, así como también incorporar otras nuevas. Además, este ensayo evaluativo sirvió para estrechar lazos de proximidad entre alumnos y profesores, ya que en días previos y posteriores al simulacro muchos de los ingresantes se acercaron personalmente o vía *mail* para dialogar con nosotros sobre las dudas que habían surgido a partir del proceso de lectura y escritura.

## Acerca del simulacro de instancias evaluativas escritas en el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología 2013

Lucía Caisso y Germán Figueroa  
Facultades de Filosofía y Humanidades-UNC  
luciacaisso@hotmail.com

Las primeras semanas de inclusión de los estudiantes en el mundo universitario constituyen momentos claves para el futuro profesional de los mismos y, por lo tanto, para su vida y su subjetividad. Es en este breve lapso que los ingresantes deben comenzar a incorporar un conjunto de códigos y pautas necesarios para iniciarse, permanecer exitosamente y “sobrevivir” en un territorio desconocido a la vez que deseado: el de la universidad pública en general, y el del área disciplinar elegida en particular.

En este período es posible y necesario que quienes ejercemos como docentes intentemos detectar a tiempo las dificultades vinculadas tanto con la adaptación a la carrera como con problemas en las prácticas de lectura y escritura académicas, de forma tal desarrollar estrategias tendientes a evitar que un fracaso educativo se vuelva motivo de deserción estudiantil.

Es por este motivo que decidimos presentar en este breve escrito una de las estrategias que hemos desarrollado en este sentido y en el marco de nuestra práctica como docentes del Curso de Nivelación de la Lic. en Antropología: se trata de una instancia de “simulacro” de evaluación escrita llevada a cabo en el curso dictado durante el año 2013. Enmarcamos dicha presentación en el planteo sostenido oportunamente por Gustavo Giménez (2011) quien considera las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas como un *proceso siempre inconcluso*, y no como un *saber acabado* que se posee de una vez y para siempre al ingresar a la universidad.

Sabemos que las evaluaciones son requerimientos institucionales ineludibles. Sin embargo, consideramos que, justamente por hallarse internalizadas como prácticas inevitables no solo para los docentes sino también para los alumnos, son desarrolladas la mayoría de las veces de manera maquina. Partiendo del reconocimiento de esta situación fue que nos planteamos ensayar si a partir de un simulacro de evaluación podríamos *desarrollar una práctica de lectura y escritura académica que pudiera ser abordada con mayor reflexividad* tanto por parte de los estudiantes como por parte de nosotros mismos en tanto docentes.

La planificación de este “simulacro evaluativo” se dio en un *contexto institucional* específico: los numerosos feriados que tuvieron lugar durante el mes de febrero de este año (2013), sumados a la segmentación del curso por áreas disciplinares (Bioantropología, Antropología Social y Arqueología), situaciones que no nos permitían realizar más que una instancia evaluativa integradora al final del cursado. Atendiendo entonces tanto a la ansiedad que dicha instancia evaluativa única causaba entre los estudiantes como a nuestra necesidad de realizar un diagnóstico sobre las habilidades para leer, escribir y comprender consignas académicas por parte de los mismos fue que realizamos, promediando el curso, el mencionado simulacro que tenía, a su vez, carácter de optativo (los estudiantes podían realizarlo o no).

Decidimos realizar dos simulacros diferenciados para cada comisión de estudiantes (la de la

mañana y la de la tarde). En el turno matutino, replicamos exactamente la misma metodología que se llevaría a cabo en la evaluación final, consistente en un examen escrito con cuatro preguntas a desarrollar, de las cuales los alumnos debían seleccionar solo dos de ellas para responder. Para el turno tarde, mientras tanto, se optó por realizar una actividad de lectura de un texto académico y la realización de una guía con preguntas sobre el mismo, emulando la realización de un trabajo práctico como los que se realizan en los espacios de clases prácticas de cualquier materia de la Licenciatura.

Tanto en una como en otra comisión aclaramos -previamente a la realización de estas actividades- *ciertas pautas básicas* pero no por ello necesariamente conocidas por los estudiantes respecto de las instancias evaluativas: las producciones debían ser realizadas en birome y no en lápiz; se debía colocar el nombre propio y la fecha en el margen de las hojas y numerar las mismas; lo escrito debía ser entregado a los profesores, quienes corregiríamos explicitando cuáles habían sido los errores y otorgando una calificación numérica a cada escrito (la cual, por tratarse de un simulacro, no influiría en la situación académica de los estudiantes)

Fue grato para nosotros observar cómo los resultados obtenidos producto de ambas estrategias resultaron sumamente positivos, lo cual no está relacionado necesariamente con la obtención de buenas calificaciones. Nuestro balance positivo se basó en los siguientes puntos:

- un alto porcentaje de estudiantes optaron por realizar el simulacro, lo cual nos reafirmó el acierto de habilitar la realización del mismo. Por la mañana participaron aproximadamente el 40% de la clase, mientras que por la tarde lo hizo casi el 60% del alumnado
- pudimos detectar casos particulares de dificultades ante la interpretación de textos y consignas y la redacción de respuestas
- ejemplificamos ante los estudiantes las consignas y mecanismos de evaluación propios de nuestra disciplina (como por ejemplo los puntos “a desarrollar” )
- pudimos reflexionar -a partir de la lectura de las respuestas- en torno a aciertos y errores propios en el planteo y formulación de consignas
- pudimos realizar un balance acerca del nivel de comprensión general respecto de los contenidos que habían sido trabajados en clase, lo que nos permitió reafirmar y/o replantear diversas estrategias pedagógicas que se venían desarrollando, así como también incorporar otras nuevas
- estrechamos lazos de proximidad con los estudiantes, lo cual verificamos porque que en días previos y posteriores a los simulacros muchos de los ingresantes se acercaron personalmente o vía mail para dialogar con nosotros sobre las dudas que habían surgido durante la realización de los mismos o a propósito de las devoluciones y calificaciones numéricas

Consideramos que lo aprendido a partir de la realización de estos simulacros redundó en un mejor desempeño docente/estudiantil a la hora de la evaluación integradora final, ya que el porcentaje de alumnos aprobados y promocionales fue significativamente alto<sup>40</sup>

Para finalizar, quisiéramos señalar que creemos que la realización de una instancia evaluativa exenta de las presiones “formales” que la misma puede poseer (cuando se trata de una instancia real y no de un simulacro) propició un *proceso más reflexivo y distendido* sobre las cuestiones que se desencadenan en torno a una evaluación. Esta reflexión fue valiosa no solo para los estudiantes que enfrentan este tipo de examen por primera vez, sino también para nosotros como docentes, ya que pudimos reparar en aquellos elementos que nos parecen obvios pero que -en un ámbito de ingreso universitario- siempre deben volver a ser desnaturalizados.

## Bibliografía

Giménez, G. (2011) Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

40 Sobre un total de 224 asistentes al primer día de clase, lograron promocionar el Curso de Nivelación 118 alumnos y regularizar 46. En tanto, 14 quedaron libres por notas y 46 por inasistencias.

## **Leer y escribir en la universidad: actividad de extensión. El Curso de Nivelación en la carrera de Bibliotecología en 2013**

Isabel C. Mendoza y Natalia González  
Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC  
imendoza@fcm.unc.edu.ar

### **Introducción**

Los derechos humanos son normas básicas necesarias para vivir como un ser humano, son inherentes al ser humano, inalienables y universales.

Los derechos humanos se aplican a todos los grupos de edad; los niños y niñas tienen los mismos derechos humanos en general que los adultos. Pero como son especialmente vulnerables, es necesario que tengan derechos concretos que reconozcan su necesidad de recibir una protección especial.

“El niño es reconocido universalmente como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”

La enseñanza en derechos humanos es indispensable y fundamental para los alumnos de la carrera de Bibliotecología. Desde el Curso de Nivelación 2013 nos proponemos darle un perfil social a la carrera no solo desde los conocimientos teóricos impartidos sino desde la práctica. La cátedra contempla la posibilidad de producir cambios en los conocimientos, actitudes y destrezas de los alumnos que ingresan a la carrera de Bibliotecología, en este sentido la Cátedra contempla los recursos humanos con que cuenta, poniendo en práctica los conocimientos previos y haciéndolos extensivos a la comunidad, en este caso los niños internados en el Hospital de Niños. Demostrar a los nuevos estudiantes que desde las bibliotecas se pueden hacer actividades de extensión a la comunidad.

### **Propuesta de trabajo**

La propuesta que se presentó como trabajo final para obtener la promoción en el curso de nivelación de la carrera de Bibliotecología fue un trabajo de extensión llevado a cabo en el Hospital de Niños. Esta propuesta surgió enmarcada como una colaboración y devolución de lo recibido por la universidad pública hacia la comunidad. Si bien estos alumnos están ingresando a la vida universitaria, consideramos importante la toma de conciencia de la importancia que tienen estas actividades extensionistas en la construcción de una sociedad más inclusiva y solidaria.

Sumado a lo anterior, las charlas del comienzo del ciclo sobre Derechos Humanos fueron un disparador para generar actitudes solidarias en los alumnos y en el aporte que la disciplina puede dar en la resolución de problemas sociales.

Durante el cursado del ingreso se desarrollaron los conceptos básicos de la carrera haciendo hincapié en la Bibliotecología Social y en la importancia de ser agentes sociales de la información y en la consecuente responsabilidad social y ética que esto conlleva.

### **Desarrollo de la actividad**

La actividad fue ideada con el objetivo de lograr una integración con las actividades y conceptos propuestos tanto desde la Facultad como desde la Cátedra y con la intención de poder plasmarla en una práctica social concreta donde los alumnos puedan demostrar lo aprendido. La actividad requirió de un doble compromiso por parte de los alumnos. Por un lado debieron internalizar los conceptos teóricos de la carrera y, por otro, debieron elaborar, a partir de esos conceptos, actividades de promoción a la lectura destinadas a niños en situación de vulnerabilidad social e internados en un hospital.

Para ello debieron realizar tareas de reproducción, como la búsqueda de material de lectura acorde a los destinatarios, elaboración de un guión literario para una obra de teatro con el argumento de lograr conciencia en los niños de la importancia de la lectura (sumado a todas las tareas que requiere montar una obra de teatro: sonido, telón, vestuario, maquillaje).

Además realizaron visitas previas al hospital, junto a la docente, para reconocer los espacios y conversar con los encargados del Voluntariado que funciona en el hospital.

### **Conclusión**

Una vez finalizada la jornada, los alumnos quedaron muy movilizados con la experiencia. Desde la Cátedra quedamos conformes con lo trabajado, ya que sentimos que logramos una toma de conciencia en los alumnos de saberse capaces de poner su saber al servicio de construir una sociedad más equitativa y justa.

## Nuevas estrategias frente a una situación inédita. El ingreso a la carrera de letras

Andrea Bocco  
Facultad de Filosofía y Humanidades- UNC  
anbocco@gmail.com

La instancia introductoria a las distintas carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que se implementa desde los Cursos de Nivelación, se propone como objetivos generales y vertebrales:

- Iniciar a los ingresantes en la vida universitaria.
- Introducir al conocimiento de la carrera.
- Afianzar las capacidades de lectura y escritura, en particular las que se demandan al estudiante de primer año.

En este sentido, y procurando una cada vez mayor articulación entre el ingreso y el primer año, desde el espacio del Curso de Nivelación de Letras se ha buscado acercar la dinámica de cursado a lo que luego será la cotidianidad de los estudiantes en las primeras materias. Por eso, por ejemplo, en cuanto a las evaluaciones, se exige la elaboración de tres trabajos prácticos y dos parciales. El caso de este último tipo de evaluación enfrenta a los estudiantes a una serie de desafíos en cuanto al manejo del discurso académico. Por tal motivo, para el equipo docente la preparación del parcial es una instancia privilegiada de enseñanza de contenidos y prácticas vinculados directamente a la lectura y escritura académicas, y desde esta concepción se lo trabaja.

La experiencia que quiero compartir en esta página se centra en una estrategia específica que diseñamos en el marco del Curso de Nivelación para el ingreso a las carreras de la Escuela de Letras (FFyH), frente a una situación inédita hasta febrero de 2013: enfrentarnos a un 40% de desaprobados en el Primer Parcial. Digo inédita en el sentido literal del término, dado que el número de estudiantes que no aprobaban la primera evaluación desde que el Curso implementó la exigencia de parciales nunca había superado el 20%, fruto del seguimiento y la gradación en la complejidad de los temas. Estas dos acciones mencionadas se mantuvieron en la edición 2013, sin embargo no fueron suficientes.

Los bajos resultados obtenidos en el primer parcial nos sorprendieron al compararlo con el desempeño previo de los alumnos, tanto en el primer Trabajo Práctico, cuanto en las actividades de escritura solicitadas. Hasta ese momento, las dificultades eran las usuales y no se advertía nada particular que nos exigiera una atención especial. Pero al enfrentarnos al alto porcentaje de reprobados, comenzamos a cuestionarnos y a revisar nuestras prácticas.

En este punto, notamos que les habíamos dado orientaciones y claves para afrontar la instancia del parcial: clases teóricas en donde abordamos específicamente los textos a evaluar; clases de consulta que se duplicaron frente a la inminencia del parcial; orientaciones de lectura para cada texto y propuestas de actividades de escritura, incluidas en el material bibliográfico impreso; actividades de escritura colaborativa en clase, simulando preguntas de parcial. Paralelamente, advertimos que había faltado estudio por parte de los estudiantes. La camada que recibimos en el ingreso 2013 tiene un componente etario importante de juventud que

ronda entre los 18 y los 22 años.

Preocupados frente al posible mal desempeño de nuestros estudiantes durante el segundo parcial y el eventual recuperatorio del primero, nos propusimos hacer un taller convocando a los que habían reprobado. Lo primero que trabajamos allí fue una pregunta que consideramos vertebral: si cada uno tenía en claro por qué no le había ido bien; la mayoría respondió que sí. Entonces, comenzamos a analizar esos porqués.

En relación al tema del estudio y la poca dedicación, insistimos en las diferencias entre leer y estudiar. Planteamos de qué modos se puede “fijar” un texto teórico para después decir algo sobre él. Pusimos en valor las claves y orientaciones que ya les habíamos dado para que ellos las recuperen. Insistimos en que formen grupos de estudio. Subrayamos la importancia de revisar las devoluciones escritas por el docente en su evaluaciones.

Finalmente, encaramos la revisión conjunta de los parciales. Para ello, por un lado, tomamos algunas de las respuestas de los alumnos que habían sido evaluadas como vagas o imprecisas y mostramos de qué modo podían adquirir precisión y pertinencia. Por otro lado, realizamos una práctica de escritura. En este punto, trabajamos específicamente cómo iniciar una respuesta, cómo glosar al autor, y cómo cerrar la exposición de manera tal que quede clara la idea y que nos aseguremos de estar respondiendo lo solicitado; es decir, abordamos la cuestión de la pertinencia.

El taller impactó positivamente dado que en el segundo parcial tuvimos solo un 15% de reprobados y al cerrar el Curso de Nivelación, el número final de libres alcanzó un 23%.

Me parece importante compartir esta experiencia porque nos ha demostrado a nosotros, los docentes, que el hecho de detectar como resultado negativo de una evaluación la falta de estudio, no debe llevarnos a reducir el problema solo a la “voluntad” de los estudiantes. Sobre todo en los primeros años, esa falta de estudio manifiesta también la falta de comprensión o desconocimiento de otros aspectos centrales a la hora del buen desempeño académico. El hecho de que los ingresantes no sopesen cuestiones tales como la variable tiempo, el alcance de lo que significa “estudiar” en tanto fijar conocimientos, el manejo de estrategias de escritura a la hora de expresar con corrección, precisión y pertinencia una respuesta, entre otras, nos habla de una falta de madurez en el marco de un proceso de aprendizaje que deben enfrentar en su pasaje a la universidad. Proceso que requiere de la enseñanza específica de estas prácticas y hábitos.

Por lo tanto, la evaluación de esta experiencia nos lleva a renovar nuestra convicción de que es necesario acompañar en una diversidad de aspectos a los ingresantes, no dar por sentado conocimientos previos y asumir la responsabilidad de que iniciarlos en la vida universitaria significa enseñar esos “detalles” que generalmente naturalizamos desde nuestra práctica docente, simplificando e invisibilizando -en el caso específico de los Cursos de Nivelación- el profundo sentido de la propedéutica.

## Las prácticas docentes en el Curso de Nivelación en Relación a la Lectura y escritura en la Licenciatura en Geografía. UNC

Noemí Fratini y Silvia Nieto  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC  
nsfratini@hotmail.com

Entre los pilares que preparan y fortalecen a los alumnos que aspiran a ingresar a la Carrera de Licenciatura en Geografía se proponen actividades vinculadas a leer y escribir textos.

Con dicho objetivo, se desarrollaron durante el Curso de Nivelación diversas estrategias, entre ellas se propusieron trabajos prácticos que fueron abordando la lectura desde diferentes autores con guías de lectura que alternaban análisis a nivel micro y macro de los diferentes textos seleccionados.

Además, se planificaron cuatro prácticos. Este año, para el práctico N° 2, se propuso analizar noticias periodísticas sobre problemáticas socioterritoriales, donde se identificaron las diversas posiciones y acciones de los actores involucrados. De este modo, debían poner en práctica las modalidades de análisis textual desarrolladas en los trabajos prácticos previos y para el proceso de análisis del caso planteado, debían identificar en los textos trabajados anteriormente los supuestos teóricos que les permitían leer y explicar el recorte de la realidad planteada.

El resultado del análisis debían volcarlo en la producción de un texto argumentativo al cual se le fijó una extensión máxima y mínima a la cual ajustarse. Esta pauta les planteó la necesidad de revisar y ajustar la escritura.

La entrega del práctico implicaba la presentación del escrito en soporte papel y también la práctica de la oralidad. Para ello, trabajaron en grupos que compartían la misma problemática, para intercambiar los análisis realizados individualmente en relación a los autores seleccionados, luego debían volver a sus escritos, releerlos y realizar ajustes si lo consideraban necesario. La actividad finalizó con la puesta en común, en la cual no solo se debía dar cuenta del análisis de los casos asignados, sino además, precisar las ventajas y dificultades de la resolución del práctico en relación a la lectura y escritura.

Esta propuesta de trabajo resultó una primera experiencia de la cual se obtuvieron resultados valiosos para los docentes, con la necesidad de realizar ajustes en la práctica de lectura y escritura para el próximo año del dictado del curso. La experiencia también permitió comprobar que la práctica que traen los alumnos es diversa, como diversa es la población estudiantil, resultado de las historias individuales, sociales, escolares y culturales.

Hay mucho camino por recorrer y, en ese recorrido, las propuestas deberán ir ajustándose a las características de los grupos de alumnos, de la reflexión de esta práctica del campo de las ciencias sociales a la cual pertenece nuestra disciplina, surgirán inevitablemente nuevos diseños de actividades vinculados a la lectura y escritura.



Para ir cerrando, es importante comprender que los docentes necesitan revisar de modo constante sus prácticas para lograr una mayor y mejor inserción e inclusión de los aspirantes a la carrera de Licenciatura en Geografía, comprendiendo que, junto a las nociones disciplinares, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades, y entre ellas están el leer y el escribir, herramientas fundamentales que les facilitarán su permanencia en la universidad.

## Una experiencia de lectura y escritura en contextos académicos. Facultad de Lenguas. UNC

Silvina Voltarel, Liliana Durán,  
Gabriela Palacios, Silvia Susana Prolo  
Facultad de Lenguas. UNC  
silvina\_voltarel@hotmail.com

El presente trabajo se diseñó como una propuesta de actividades de comprensión lectora y producción de textos para participar de la I Jornada Leer y escribir en la UNC, con el fin de enriquecernos a través del intercambio de experiencias entre miembros de las distintas Facultades. En esa ocasión, compartimos dicho trabajo que realizamos con estudiantes que ingresan al nivel superior.

Nuestro planteo de actividades se enmarcó en el Ciclo de Nivelación 2012 en la asignatura Lengua Castellana, apartado Lectocomprensión y Taller de Lectura y Escritura en las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura de las distintas lenguas dictadas en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

En consonancia con los criterios de la cátedra, tuvimos en cuenta tres perspectivas: conductista, cognitivista y constructivista, ya que todas engloban el mismo fenómeno: el aprendizaje. Habitualmente “saber leer” resulta una exigencia tácita que no es necesario explicitar; en cuanto a la escritura, esta práctica no está considerada como proceso sino como producto acabado. Es por ello que con nuestro trabajo intentamos realizar un aporte para la enseñanza de estrategias de lectura y escritura. Concretamente nos referimos a aquellas que el alumno requiere para elaborar los niveles de estructura del texto y las que necesita para formar el modelo de situación o de contexto. Entendemos por estrategia “la representación cognitiva global de los medios para alcanzar una meta” (Van Dijk y Kintsch, 1983: 65). Los caminos estratégicos necesitan ser aprendidos y ejercitados antes de mecanizarse y se asocian con la forma eficiente y rápida de lograr un objetivo con el menor esfuerzo.

Concebimos la lectura como un proceso complejo en el que se involucran los conocimientos previos del lector, los procesos cognitivos que intervienen para construir el sentido y la información nueva que está en el texto. Es decir que el alumno no realiza una actividad meramente receptiva sino una que “exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente” (Carlino, 2006: 69). En lo referido a los conocimientos previos, su activación juega un rol primordial, ya que el lector relaciona información que ya posee con la nueva planteada en el tema que aborda.

En cuanto a la escritura, considerada también como proceso, resultan necesarias su práctica y sistematización para comunicar adecuadamente los conocimientos adquiridos por el lector. Elegimos para la realización de la propuesta didáctica un texto de circulación social: “El libro escolar”. Está extraído del diario *La Nación*, escrito por Umberto Eco en el año 2004, y presenta una organización discursiva argumentativa cuyo marco teórico ya ha sido desarrollado en clases anteriores con exploración de modelos (estructura, reconocimiento de tesis, tipos de argumentos). El autor expresa su posición ante la eventual sustitución del formato libro por Internet.

Las actividades, pensadas para ser dictadas en cinco módulos, fueron diseñadas para guiar la lectura y la escritura a través de la interacción permanente entre los alumnos y el docente a fin de incrementar la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) de los ingresantes. Entendemos por competencias “los conocimientos y aptitudes necesarios a un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos<sup>41</sup> que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Lozano, 2008: 73).

Propusimos: planteo de hipótesis de contenido a partir de título, confirmación refutación, completamiento de cuadro comparativo, preguntas literales e inferenciales (léxicas, causa-consecuencia, entre otras), reconocimiento de la organización discursiva, determinación del tema, producción de texto argumentativo: etapas, socialización de los escritos.

El profesor, como mediador y guía del proceso enseñanza y aprendizaje, aclaró dudas, sistematizó conceptos y señaló errores.

Consideramos que la recurrencia en el empleo sostenido de distintos tipos de estrategias en los procesos de lectura y escritura constituyen un camino posible en la construcción de conocimientos que podrían facilitar los requerimientos de la vida universitaria.

### Actividades de lectura

Con el fin de estimular los conocimientos previos del alumno, recurrimos a un texto audiovisual: proyectamos el video: “Monje Ayuda de Escritorio” (<http://youtu.be/93SgXeu-SeY>). Contiene una breve reseña humorística acerca de la contemplación de las nuevas tecnologías en épocas muy remotas, donde el libro daba sus primeros pasos.

Luego se procedió al trabajo con el texto elegido. Se solicitó a los alumnos que realizaran predicciones sobre el contenido del texto a partir de su para texto (título, autor, fuente y fecha) y el video. Explicitaron la relación existente entre sus conocimientos previos y las hipótesis que lograron construir. El docente escribió en el pizarrón la lluvia de ideas (hipótesis) que oralmente sugirieron los alumnos.

Seguidamente, se entregó una fotocopia con el texto donde se formulaban las siguientes consignas:

- Lea el texto completo en forma silenciosa.
- Confirme o refute su hipótesis con sus compañeros/profesor en forma oral.
- Proponga otro título para el texto.
- Sugiera un sinónimo de la palabra *maremágnum*.
- Complete el siguiente cuadro comparativo.

El cuadro comparativo constaba de tres columnas en las que se debían comparar las características de practicidad, costo y variedad de la información, respecto al material que proporciona Internet y el material del libro respectivamente.

A los fines de indagar en la comprensión lectora, se realizaron preguntas literales, cuyas respuestas se encuentran escritas en el texto, y preguntas inferenciales cuyas respuestas, al no estar explícitas, se obtienen a partir de la activación de los conocimientos previos sobre el tema del texto.

Por otra parte, se plantearon los siguientes ítems:

- Tema del texto. El tema es la idea central de un texto, es el sentido global y básico de este, cuando conseguimos expresarlo podemos decir que hemos logrado entender un texto. Es una abstracción que se expresa mediante una nominalización. Para realizar esta actividad, se les propuso a los alumnos tres opciones posibles para que señalaran con una cruz la adecuada.
- Organización discursiva. Para trabajar los modos de construir un discurso: narración, descripción, argumentación, expositivo-explicativo, los alumnos debían especificar la forma de organización predominante y justificar su elección.
- Organización argumentativa. Se les solicitó marcar el punto de partida e identificar y transcribir la tesis (postura del autor). En el desarrollo, subrayar dos “argumen-

<sup>41</sup> Diferentes sistemas de signos utilizados en la comunicación humana.

tos” (recursos) con los cuales el autor defiende su tesis. Reconocer la “conclusión” y transcribirla.

### Actividad de escritura

Para enfatizar la lectura, y a modo de consolidación del tema estudiado (organización argumentativa), se solicitó a los alumnos que confeccionaran un texto de opinión sobre la siguiente temática: “El uso de Internet y el libro en la educación actual argentina”.

Luego de las correcciones realizadas por el docente (recursos de cohesión tanto léxicos como gramaticales, normativa, selección y jerarquización de ideas, etc.), las versiones finales fueron publicadas en el *blog* de la cátedra.

### Conclusión

Las actividades planificadas, realizadas a través de la interacción permanente entre los compañeros y el docente, tendieron a incrementar la competencia comunicativa de los alumnos. El profesor, como mediador y guía del proceso enseñanza y aprendizaje animó y motivó con el fin de desarrollar destrezas, orientó, aclaró dudas, sistematizó conceptos y señaló errores. En todo momento se incentivó la participación activa de los alumnos en la tarea, que posibilitó de esa manera una rica interacción entre los participantes.

Consideramos que el predominio de la práctica sostenida de lectocomprensión y aplicación de distintos tipos de estrategias podría favorecer la construcción de conocimientos que facilitarían los requerimientos de la vida universitaria.

### Bibliografía

- Biber, Graciela. (2007) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Bocco, Andrea. (2007) Primera Parte *La construcción de lectores*. En Biber, Graciela. 2007. *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Carlino, Paula. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cubo de Severino, Liliana y otros. (2000) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras.
- Ferrero de Roqué, Teresa y Rueda de Twentymán, Nelly. (2003) *Los procesos de pensamiento en la lectura comprensiva y en la resolución de problemas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Kaufman, Ana María, María Elena Rodríguez. (1995) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lozano Jorge en Rueda, Nelly y Aurora, Enrique. (2008) *Claves para el estudio del texto*. Córdoba: Editorial Comunicarte
- Narvaiza de Arnoux, Elvira y otros. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. 1º ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pérez Moreno, Elena Silvia. (2007) Segunda Parte *Propuestas para la lectura en los primeros años de la Universidad*. En Biber, Graciela. 2007. *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Rueda, Nelly. (2007) *Lectura comprensiva: procesos cognitivos y tipo de textos*. Primera Parte *La construcción de lectores*. En Biber, Graciela. *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Varela, Irma y Elena Pérez Moreno. (2010) *Del abc al Texto*. Material teórico de Gramática y Taller de Lectura y Escritura para el Ciclo de Nivelación de Lengua Castellana. Córdoba: Asociación Cooperativa de la Facultad de Lenguas. UNC.

### El libro escolar

La idea gubernamental (por ahora en estado de propuesta) de sustituir los libros de textos por material extraído de Internet, para aligerar las mochilas escolares y para bajar el costo, ha suscitado diversas reacciones. Los editores de textos educativos y los libreros consideran ese proyecto como una amenaza para una industria que da empleo a miles de personas. Si bien me solidarizo con editores y libreros, se podría decir que por parecidas razones podrían haber protestado los fabricantes de carrozas y coches, y los criadores de caballos ante la aparición del vapor o (tal como lo hicieron) los tejedores ante la aparición de los telares mecánicos. La iniciativa prevé que habrá una computadora para cada estudiante, pero es dudoso que el Estado pueda hacerse cargo de esa compra, e imponérsela a los padres implicaría para estos un

gasto mayor que el de los libros.

Si se comprara una computadora por cada clase, eso perjudicaría el aspecto de investigación personal, que constituiría el mayor atractivo de la propuesta... y lo mismo daría imprimir, en la imprenta estatal, miles de volantes y repartirlos cada mañana, como se hace con las hogazas de pan en los comedores populares. Pero todavía se podría esperar que llegara el momento de la computadora para todos.

Pero el problema es otro; Internet no está destinada a sustituir a los libros; es tan solo un formidable complemento, un incentivo para leer más. El libro sigue siendo el instrumento principal de transmisión y disponibilidad del conocimiento, y los textos escolares representan la primordial e insustituible oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro.

Además, Internet proporciona un repertorio fantástico de información, pero no entrega ningún filtro para seleccionarla, mientras que la educación no consiste solamente en transmitir información sino en transmitir criterios de selección. Esa es la función del maestro, pero también la función de un texto escolar que ofrece, precisamente, el ejemplo de una selección realizada entre el *maremágnum* de toda información posible.

Y eso ocurre incluso con el texto peor hecho. Al profesor le corresponderá criticarlo por su parcialidad, pero siempre desde el punto de vista de otro criterio selectivo. Si los niños no aprenden eso, que la cultura no es acumulación, sino la capacidad de discriminar, no habrá educación, sino caos mental.

Algunos estudiantes entrevistados han dicho: “¡Qué bueno, así podré imprimir únicamente la página que me sirve, sin tener que seguir buscando cosas que no tengo que estudiar!” Error. Recuerdo que en un tercer año, a fines de la guerra, los profesores (los únicos de mi carrera estudiantil cuyos nombres he olvidado) no me enseñaban gran cosa, pero, por despecho, yo hojeaba mi texto, una antología en la que por primera vez encontré la poesía de Ungaretti, de Quasimodo y de Montale. Fue una revelación y una conquista personal.

El libro de texto vale precisamente porque permite descubrir incluso aquello que el profesor se ha olvidado de enseñar, y que otro, en cambio, consideró fundamental.

Además, el libro de texto permanece como remanente y recordatorio de los años escolares transcurridos, en tanto que algunas hojas impresas para uso inmediato, que se caen constantemente al suelo y que suele tirarse después de que se las ha subrayado (nos sucede a los estudiosos imaginarnos lo que les sucede a los escolares), no dejan ningún rastro en la memoria. Son, lisa y llanamente, una pérdida. Es cierto que los libros podrían ser menos pesados y costar menos si prescindieran de tantas ilustraciones en color. Bastaría que un libro de historia explicara quién fue Julio César y después resultaría sin duda apasionante, si se dispone de una computadora, buscar en Google Imagen y salir a la caza de imágenes de Julio César, de reconstrucciones de la Roma de la época, de diagramas que expliquen cómo estaba organizada una legión.

Digo esto para no mencionar que si el libro indicara, además, algunos sitios de Internet útiles para profundizar el tema, el alumno tal vez se sentiría embarcado en una aventura personal... aunque el profesor debería ser capaz, después, de enseñarle a distinguir los sitios serios, los que valen la pena, de los sitios chapuceros y superficiales. Libro e Internet son, por cierto, una mejor dupla que libro y pistolas.

En fin, no sería bueno abolir los libros de texto. Internet podría, sin duda, sustituir a los diccionarios, que son los que más pesan en la mochila. Abonarse con un gasto módico a un diccionario de latín, de griego o de cualquier otra lengua, disponible en línea por medio de una contraseña, como ocurre con el *e-mail*, sería, ciertamente, un recurso muy útil y rápido.

Pero todo debería girar siempre en torno del libro. Es cierto que el presidente del Consejo ha dicho en una oportunidad que hace veinte años que no lee una novela, pero la escuela no debe enseñar a convertirse en presidente del Consejo. Al menos, no en un presidente como el actual.

Por Umberto Eco, para *La Nación*. Viernes 23 de julio de 2004

## **Estrategias pedagógicas: teatralización del pensamiento concebido por determinados autores. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC**

Lucrecia Aboslaiman  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC  
lucreabos@hotmail.com

En la asignatura de la cual soy docente, trabajamos en forma conjunta alumnos y ayudantes-alumnos. Leemos textos breves relacionados con algunos contenidos de la materia y, luego de debatir sobre los mismos en talleres, ponemos en común las conclusiones extraídas por los distintos grupos, realizando un debate sobre las mismas.

El objetivo del debate es considerar y hacer respetar la pluralidad de los distintos puntos de vista y de las distintas concepciones del derecho, dando lugar a preguntas abiertas.

La importancia de compartirlo con mis colegas es porque a través de las distintas experiencias que vengo desarrollando en el aula con estas estrategias didácticas he observado que los alumnos se acercan a la lectura de los temas con mayor entusiasmo e interés y fundamentalmente sin miedo a abordar la diversidad de cuestiones que se plantean.

Además, se deja en claro que no hay un pensamiento reduccionista y que cada una de las conclusiones a las que arriban pueden ser futuras hipótesis de investigación.

También trabajamos con guías de estudio, donde deben elaborar con su propio vocabulario los aportes que las distintas teorías y construcciones del mundo jurídico de occidente que se van estudiando en la asignatura han dejado o se ven presentes en la construcción del mundo de hoy.

Finalmente, realizamos conexiones y relaciones de algunos temas específicos de nuestra asignatura con otra materia opcional de la carrera que trabaja el mismo tema de Introducción al Derecho, para que alumnos de distintos años compartan sus propias experiencias, es decir, trabajos de extensión a asignaturas opcionales con contenidos específicos de la materia que dicto.

Realizo con mis ayudantes-alumnos seminarios trabajos de extensión en materia educativa. Considero esto una cuestión interesante para compartirlo con mis colegas.

En los últimos dos años, pensé en teatralizar el pensamiento de algunos autores. Los alumnos representaban al frente del aula, que se convertía en un verdadero espacio compartido por todos, lo que concebía el autor seleccionado, cuyo pensamiento formaba parte del contenido de la asignatura.

Comenzamos a actuar, por ejemplo, el pensamiento de Hobbes, ubicándose en un extremo del aula los alumnos que representaban al pueblo, y en el otro extremo el soberano que era titular de los derechos y libertades de los súbditos. Representaban la firma del pacto por el cual se le concedía todas las voluntades a la voluntad de uno solo, el soberano, titular de la soberanía. Todo esto era actuado a través de la expresión corporal. A la par, se iban abordando de manera mancomunada ente alumnos, ayudantes-alumnos y yo, las conclusiones de lo que implicaba el contenido de ese pacto.

De igual manera y como contracara del pensamiento de Thomas Hobbes, trabajamos con

Rousseau, quien si bien como Hobbes concibe la sociedad de manera artificial, la representación teatral era totalmente antagónica. Se situaba en un extremo del aula un grupo de alumnos que representaban la mayoría de la sociedad; entre ellos firmaban un contrato, no pacto, por el cual se sometían a la voluntad de la mayoría, titular de la soberanía que elegía sus representantes para gobernar, y podían destituirlos si no cumplían con el mandato que les otorgaba esa mayoría.

Luego se actuaba cómo quedaba reducida la voluntad de los súbditos en Hobbes y cómo quedaba reducida la voluntad de las minorías en Rousseau, juntamente con la explicación teórica, doctrinal.

Como conclusión, puedo asegurar que fue y es una experiencia absolutamente enriquecedora para todos los que formamos el aula, ese espacio compartido e insustituible, generador de las verdaderas revoluciones.

Cuando decidí explicarlos incluyendo la actuación se me abrieron una multiplicidad de preguntas y el horizonte se hizo mucho más amplio.

La apertura del proceso que implicó y los aportes que me brindó fueron y son un punto de inflexión para continuar realizando una revisión crítica de nuestra propia práctica como docentes.

Vivencé, con mis ayudantes-alumnos y alumnos, que todas las acciones humanas implican tomar decisiones entre diferentes alternativas, lo que supone un marco de referencia desde el cual decidimos. Lo explicitamos y analizamos al mismo, de manera que todos (alumnos, ayudantes y yo como docente) gocemos de una justificación explícita, conocida y asumida.

Advertí como hecho relevante que, en aras de mejorar la calidad de la enseñanza, proceso permanente y en construcción, era muy positivo tomar conciencia de que estaba recorriendo un camino novedoso, aprendiendo mientras lo transitaba; y hay razones válidas para haber optado por lo que hacemos y no por otra alternativa, entre las más importantes, conciliar y hacer convivir lo teórico y lo práctico con alumnos activos en la construcción de su propio conocimiento.

## Una experiencia de lectura en el ingreso a las Carreras de Música. Facultad de Artes. UNC

Clarisa Pedrotti  
Facultad de Artes- UNC  
clarisapedrotti@gmail.com

La experiencia se refiere a una actividad realizada durante el Curso de Nivelación para el ingreso a las Carreras de Música de la Facultad de Artes. Propuse a los alumnos del ingreso (320) la lectura de algunos párrafos previamente seleccionados del *Manifiesto liminar* de la Reforma Universitaria de 1918. Realicé una contextualización del momento histórico, se leyeron los párrafos en voz alta con proyección de *powerpoint*, esto es, los alumnos podían seguir la lectura con apoyo escrito. Se presentaron también algunos datos biográficos de los reformadores. Como instancia de cierre se invitó a una reflexión colectiva sobre el texto, el contexto de producción del mismo y el momento en el cual los actuales ingresantes se encontraban: el inicio de su vida universitaria en una universidad que había proclamado ese manifiesto. Uno de los principales objetivos de la lectura fue presentar el texto y su contexto a los alumnos que, a partir del Curso de Nivelación, pasarían a formar parte de la Universidad Nacional de Córdoba. Se intentó recuperar la historia de la Casa de Estudios a través de un texto paradigmático y cargado de simbolismos.

Luego de realizada la actividad hice mi autoevaluación: el momento de la realización fue bastante inoportuno. La presentación del texto se realizó durante la primera semana de clases cuando los alumnos están muy preocupados por adaptarse a una realidad múltiple y diversa como es la de la vida universitaria, y para ellos no es una prioridad la lectura propuesta por lo que le prestan poca o nula atención. No hubo continuaciones de la lectura, el fin fue solamente conocer el texto (que se subió a plataformas virtuales para que los alumnos pudieran leerlo completo, actividad que realizaron solo 2 de ellos). Debido a la importante cantidad de ingresantes que se inscribieron en el presente ciclo lectivo, las exigencias de tiempo para el dictado de los contenidos del Curso de Nivelación y los 3 feriados dispuestos a lo largo del curso (6 semanas) no se hizo posible retomar la actividad ni realizar otra similar en el marco de las propuestas de “alfabetización académica” que pretendemos impulsar.

Considero interesante presentar esta actividad porque: 1) fue productiva para el conocimiento del texto en el marco de la historia de la Universidad, a pesar de los condicionantes y resultados que reclaman una reprogramación; 2) sería importante volver a realizarla durante el primer año de cursado retomando el tema de la discusión política en ámbitos académicos.





## La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema

Gustavo Giménez  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC  
gimenezg63@gmail.com

### Sobre la lectura y/o la escritura en las prácticas académicas. Reflexiones

1. Muchos profesores universitarios suelen ligar la interpretación de buena parte de los fenómenos que observan en las aulas y, en especial, de la particular manera en que los jóvenes que cursan sus cátedras leen y escriben los textos que les son indicados, casi a un único sentido: cierta “debilidad” o “carencia” en las informaciones, procesos, tareas, hábitos o prácticas que los estudiantes han podido desarrollar o construir en los trayectos escolares previos<sup>42</sup>.
2. En muchas de esas interpretaciones, la escuela secundaria o la cultura escolar que le es propia suelen ser la fuente primaria de esas debilidades y carencias, y la depositaria de un sentido vuelto común: “debió haber hecho algo por la instrucción de estos alumnos pero no lo hizo”. Aún muchos colegas que trabajan en cercanía con objetos culturales e históricos (la comunicación, la producción artística y crítica e inclusive la educación) y pueden interpretar la complejidad propia de la escuela secundaria atravesada por problemáticas sociales, pedagógicas y culturales tan fuertes para no culpabilizarla en sentido estricto, siguen mirándola como si su única o excluyente función fuera la de “preparar a los alumnos en los conocimientos necesarios para los estudios del nivel terciario o universitario”. Este sentido dominante con el que suele mirarse la educación media intenta no culpabilizarla de las problemáticas del estudiantado del nivel superior, pero sí le asigna una responsabilidad fuerte y anhela que alguna vez la escuela pueda retomar alguna tradición escolar pasada y ejemplificadora.
3. Pocos profesores universitarios parecerían estar dispuestos a conceder otros sentidos a la escuela media tan importantes, o más aún, que aquel de “formar estudiantes para los niveles superiores del sistema”, como –por ejemplo– la formación en ideas y tecnologías para constituirse en ciudadanos políticamente activos y críticos, en espectadores y productores de la cultura global o local, en copartícipes de una vida social democrática y justa, en sujetos de un cuerpo sano y saludable, en evaluadores de estrategias para una inserción laboral provechosa, etcétera. El sentido común y casi excluyente de que la escuela media debe formar para estudios más complejos, para aprender, razonar, leer, escribir, etc. en contextos académicos especializados parece ser una dominante que se constituye en la matriz evaluativa con la que

---

42 El sentido de esta afirmación no pretende ser taxativa ni deriva de investigación formal alguna sobre las representaciones de docentes universitarios; proviene, sin embargo, del cúmulo de charlas, discusiones y reflexiones con muchos docentes universitarios en distintos talleres y seminarios acerca de las problemáticas estudiantiles relativas al ingreso y/o permanencia universitarios que me tocó compartir; en particular a partir del proyecto “Leer y escribir en la UNC” desarrollado desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC durante los años 2011, 2012 y 2013, y organizados por el Programa de Ingreso y Permanencia en la UNC a cargo de la Lic. María Elena Duarte. También, en actividades organizadas por los colegas de la cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la UNC (Profesores Fabiana Castagno, Daniel Luque y Mauro Orellana, entre otros).

se mira la formación secundaria y, aun sin quererlo, se la juzga negativamente.

4. Muchos profesores universitarios sienten también un gran desconcierto cuando se les propone que la formación para las tareas y prácticas que se desarrollan en la academia debería constituir un objetivo y esfuerzo de la academia misma, antes que un anhelo de “algo que alguien debería haber hecho antes”. A diferencia de muchas agencias sociales (instituciones que forman en oficios, por ejemplo) que conciben como natural la inclusión de sus “ingresantes” en procesos formativos inicialmente básicos y que se van complejizando paulatinamente a partir de tareas, propósitos y objetos diversificados, muchos profesores universitarios suelen pensar que sus alumnos ingresantes “ya deberían saber hacer todo eso que necesitamos de ellos” (tomar apuntes, organizarlos, leer textos escritos compendiados, leer textos de considerable extensión, producir géneros académicos escritos, argumentar de manera sostenida en procesos de aprendizaje y/o evaluativos, etc.)<sup>43</sup>

5. Muchos profesores universitarios suelen sorprenderse cuando escuchan lo que los estudiantes nóveles tienen para decirles no ya sobre el contenido de los textos que les han destinado sino sobre los procesos o experiencias de lectura que esos textos les provocan<sup>44</sup>. Curiosamente, muchos docentes parecieran “olvidar” sus propios procesos de aprendizaje para interpretar textos académicos complejos, y no pueden reconocerse en esos problemas que aquejan a los estudiantes principiantes<sup>45</sup>.

6. Antes que ver en los estudiantes a sujetos que están haciendo un esfuerzo considerable por aprender a hacer solos algo nuevo, algo que no sabían ni les habían propuesto hacer antes, muchos profesores suelen quedar atados a imágenes de cierto sentido común académico que poco ayuda a comprender la situación: “son flojos y no tienen resistencia para sentarse a leer más tiempo”, “no ponen suficiente esfuerzo para hacerlo”, “se distraen fácilmente”, etc. La exterioridad que plantean estas afirmaciones, como algo “que les pasa a ellos... porque ellos son así...”, o porque no se les enseñó a hacer otra cosa”, se liga con algunas cuestiones más que significativas, a mi entender, como las que siguen:

7. La mayoría de los profesores suele pensar a sus disciplinas como un espacio conceptual de teorías, ideas, argumentos antes que de textos, discursos y tipos de enunciados o “formas de decir”. Ello constituye una marca fuerte en la formación profesional de muchos docentes, aun de aquellos que por sus objetos están cercanos a la reflexión comunicativa o discursiva: el peso de lo que “el texto dice” por sobre “cómo lo dice” es un reflejo de una fuerte tradición epistemológica y académica en la que los objetos conceptuales o las ideas existen “por fuera” de los discursos y estos no los construyen sino que son transparentes y los “reflejan”. Esta tradición, y en distintos grados, puede interpretarse en la voz de algunos profesores que afirman que su asunto es, valga el ejemplo, “enseñar sociología” y no “enseñar a leer o escribir textos o discursos de sociología”; y en la dificultad para ver la cuestión de la lectura y la escritura especializada como materia e incumbencia propia. Enseñar a leer y escribir pareciera

---

43 Un interesante estudio sobre las diferencias entre los trabajos escolares típicos de la escuela media y la Universidad puede encontrarse en Fernández, G. M. E., & Carlino, P. (2006): ¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades; además, en toda la serie de investigaciones desarrolladas por la profesora Paula Carlino y sus equipos de investigación a lo largo de los últimos años, muchas de las cuales han expuesto sus resultados en la *web* y pueden ser consultadas fácilmente.

44 Un estudio sobre las representaciones acerca de las particularidades de interpretación de textos de estudiantes universitarios ingresantes, realizado en el año 2011 por quien suscribe junto a los colegas Mauro Orellana y Daniel Luque de la UNC en el marco del Programa descrito *ut supra*, reveló una interesante mirada sobre lo que los estudiantes “dicen” cuando son interrogados, y “escuchados”, sobre sus propios procesos de lectura. Sin ser exhaustivos, entre las estimaciones más coincidentes entre los jóvenes sobre lo que implica leer en cursos universitarios se encuentran:

- “Voy leyendo y voy entendiendo cada parte, pero pierdo el hilo de lo que venía diciendo antes el texto” (el problema de la organización de la información en textos considerablemente extensos).

- “No entiendo cuando el profesor me pregunta desde qué perspectiva habla el autor...” (el problema de realizar metainterpretaciones en los procesos iniciales de lectura).

- “No sé qué hacer cuando el profesor me pide después de leer el texto que exprese mi propia opinión sobre el texto...” (el problema de expresar lo propio frente a la contundencia de lo dicho por un especialista sin repetirlo ni reproducirlo)

- “Cuando tengo que desarrollar una pregunta en un parcial, escribo mucho y no sé si pongo lo principal...” (el clásico problema interpretativo de discriminar lo central y representativo de lo secundario y anecdótico, ejemplificador, ilustrativo, etc.).

- (A partir de ciertos textos, en particular filosóficos o de las ciencias sociales) “Leo pero no sé de dónde agarrarme para entender lo que dice el texto...” (el problema de la referencia en textos con alta dosis de “metaforización” o de retórica “figurativizada”).

45 La mayoría de los profesores ha leído y releído varias veces buena parte de los textos que ofrece en sus apéndices bibliográficos, a diferencia de los estudiantes de sus cursos quienes lo leen – casi siempre – por primera vez.

ser “asunto de otros”, de aquellos que tienen como objeto de estudio el lenguaje, los textos, el aprendizaje, la lectura, la escritura, la didáctica o la pedagogía, etc., antes que de los especialistas en otros campos que, sin embargo, se han formado leyendo textos de otros autores o escribiendo los propios sobre disciplinas diversas (la sociología, la historia, la filosofía, la crítica cultural, la comunicación y un largo etcétera).

8. La idea de “práctica” o “trabajos prácticos” con que muchos profesores universitarios organizan el trabajo de y para sus alumnos tiene más que ver con la “aplicación” de algo que se ha leído e interpretado de manera solitaria “fuera de la clase” (algo que se trae nuevamente para aplicar a un caso concreto o para volver a discutir con los estudiantes y así complejizar, reforzar, profundizar, etc.) que con la idea de una “experiencia o práctica vivencial de lectura o escritura compartidas entre profesor y estudiantes” en el espacio de la clase y sobre algún asunto común inherente a la disciplina o al proceso de formación de los estudiantes. La práctica académica universitaria, aun aquella en la que se piensa que se “aprende algo haciendo algo” está más ligada al control evaluativo de la interpretación de los estudiantes que se trae desde “fuera de la clase”, que a la puesta en escena de una actividad en la que un especialista “pone a leer y/o ayuda a interpretar, desarmar, planificar o escribir un texto entre todos” concitando en los jóvenes efectivos procesos interpretativos y metainterpretativos sobre la materia de que se trate.<sup>46</sup> La idea de enseñar y aprender “leyendo, además de los textos de la asignatura, la propia lectura” o “escribiendo los propios textos a medida que se va leyendo los textos de otros” va cobrando un significado didáctico y pedagógico de un increíble potencial que, sin embargo, está distante de las concepciones, representaciones y prácticas que se desarrollan y ejercitan en las academias<sup>47</sup>.

9. Para la mayoría de los profesores universitarios, las “clases teóricas” consisten en “decir el conocimiento” consolidado de la disciplina, en “poner su voz” al servicio de un texto construido con experticia durante muchos años de estudio y especialización pero que pocas veces “se muestra a sí mismo”; en general, los docentes no muestran cómo han ido tejiendo ese texto que ahora aparece sólido y contundente, ni cómo hicieron para sortear dificultades en la comprensión de algunas temáticas de sus disciplinas, ni cuáles cuestiones son provisorias porque aún siguen trabajando con ellas. En definitiva, las clases no se muestran como una “lectura” del campo discursivo propio de la disciplina, una lectura que “se va mostrando a sí misma”, sino como un cuerpo objetivado de conocimientos definitivos que “están allí porque la ciencia y su devenir los ha puesto allí”. Muchos estudiantes universitarios sienten una verdadera orfandad al momento de relacionar lo que el profesor “dice” en sus clases teóricas con lo que los autores de la bibliografía le “dicen” sobre la disciplina y esos mismos temas, autores con los que tienen que convivir necesariamente para aprobar y obtener buenos resultados; muchos profesores, aun cuando pareciera ya formar parte de un sentido común didáctico renovado y estimulador, no relacionan su “propio texto” con el texto de los autores que la misma cátedra presenta para abordar esos temas, y esperan que los estudiantes realicen por sí solos tamaño trabajo; tampoco consideran relevante presentar la bibliografía de cada bloque temático ni realizar aclaraciones o aportes oportunos para orientar la lectura de quienes leen esos textos por primera vez.

10. Cada vez cobra más fuerza la significativa idea de que ciertas imágenes que circulan cotidianamente en ámbitos académicos sobre la lectura y la escritura son cristalizaciones de una tradición de enseñanza poco flexible para mirarse y cuestionarse a sí misma: leer es “extraer” el significado de un texto; para “escribir bien” solo basta con “haber comprendido bien lo que se quiere decir”; los textos académicos, los que circulan en las aulas universitarias, solo requieren para ser interpretados “más dedicación y tiempo de lectura” que otros; realizar prácticas de lectura de textos en clase “quita tiempo para lo más importante”, etc. Existe al respecto una interesante producción conceptual y un registro significativo de experiencias educativas de nivel superior que ponen a la lectura y la escritura de textos de las distintas disciplinas en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, a estas alturas de los acontecimientos, convendría no desconocer.

11. Por último, vuelvo a traer una reflexión que he esbozado en otros lados y que cobra cada

46 Me refiero particularmente a las disciplinas cuya enseñanza conozco más cercanamente, propias de las ciencias sociales o humanas, y que trabajan principalmente y en los niveles iniciales con los textos o discursos producidos por autores consagrados en el campo intelectual; no pretendo con ello absolutizar ni distorsionar otro sentido que el “trabajo práctico” puede tener en la enseñanza de las ciencias formales o experimentales.

47 Léase al respecto la interesante producción de las profesoras Paula Carlino y Patricia Iglesias sobre las posibilidades que brindan la escritura de textos en la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas terciarias o universitarias.

vez más fuerza, por lo menos en las reflexiones que me acompañan en estos tiempos: la necesidad de expandir y consolidar, a partir de la reflexión y la investigación claro está, una *didáctica* que focalice los procesos y tareas propios de la enseñanza del nivel superior, y en la que la cuestión de la *lectura* y la *producción de textos* orientadas a la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas ocuparán seguramente un lugar destacado. La evidencia de muchos jóvenes que ven frustradas sus aspiraciones de formarse en ámbitos y disciplinas universitarias, entre otras cuestiones porque no pueden leer o escribir esos textos que se les piden, constituye un punto de referencia ineludible. Sin dudas, la problemática del ingreso y la permanencia en la educación superior es una cuestión compleja y excede con creces la cuestión de la lectura y la escritura de textos; pero no me cabe duda de que una didáctica que tome ambos procesos como constitutivos para enseñar y aprender en la universidad tiene mucho para aportar al respecto.

### Nuevas reflexiones a partir de un caso: una lectura de “La cocina del sentido” de Roland Barthes

Retomando la idea que esbozábamos en el párrafo anterior acerca de la necesidad de pensar en una *didáctica* orientada a la *lectura* y la *escritura* en el nivel superior, presentamos a continuación un ejercicio: imaginamos cómo podría desarrollarse una propuesta de lectura sobre un texto clásico de Roland Barthes, “La cocina del sentido”<sup>48</sup>, con estudiantes principiantes de alguna carrera de las ciencias sociales o las humanidades. Con este ejercicio pretendemos desarrollar nuevos “movimientos reflexivos”, ahora sobre un caso concreto y particular, para seguir imaginando otras maneras de leer en las prácticas universitarias<sup>49</sup>.

1. Imaginamos que el texto seleccionado tiene una serie de características como su extensión y su aparente claridad que lo hacen interesante para una actividad inicial y básica de reflexión sobre la cultura y lo social, y para ser leído “con” estudiantes del primer año, ya sea en una clase teórica o práctica de alguna asignatura vinculada a las ciencias sociales (semiótica, crítica, teoría literaria, comunicación, lingüística, etcétera). La extensión de los textos suele ser una de las dificultades primeras que los profesores enuncian para realizar tareas de lectura con los estudiantes “en clase”; aun así podríamos pensar que si bien muchos de los textos que se ofrecen a los estudiantes tienen una extensión considerable que excedería el tiempo limitado de una clase teórica o práctica, siempre es posible focalizar algunos párrafos o apartados “potentes” que condensen parte importante de la interpretación del texto completo y que podrían ser leídos con los estudiantes en clase.

2. Sin dudas, todo ejercicio de lectura tiene un propósito primario: no será el mismo para estudiantes que se están iniciando en la lectura de textos académicos de determinadas disciplinas que para alumnos de un posgrado en semiótica que estudian la obra de Roland Barthes. Podríamos suponer que un profesor del 1º año de una carrera universitaria incorpora este texto como un insumo básico e introductorio para que los jóvenes comiencen a pensar en la cultura como un conjunto de signos y desnaturalizar así sus productos. El breve artículo de Barthes puede ser el escalón inicial para esa tarea, que seguramente llevará a otras actividades (otras lecturas, otros textos). Pero también podría resultar que el profesor se proponga además construir con sus estudiantes una definición primaria y posible de la semiología. Intentamos afirmar con ello que tener en claro para qué se leen los textos que se escogen en una asignatura orienta positivamente el trabajo de su lectura: en un caso se destacarán algunas partes del texto y se podrán compartir algunas actividades; en otro caso, se podrán ofrecer otras tareas. No hay un único modo ni una sola finalidad común para leer cada uno de los textos que les proponemos a nuestros estudiantes.

3. Intentamos, en este ejercicio, imaginar una alternativa posible a lo que suelen ser las tareas de lectura dominantes en las prácticas académicas universitarias: el profesor da a leer el texto a los estudiantes quienes, de manera individual o grupal y la mayoría de las veces fuera de la clase, cumplen con la consigna. Luego el profesor inicia un “diálogo” con los estudiantes

48 Este texto está incluido en *La aventura semiológica* (Roland Barthes, 1990; Paidós, Madrid) y está disponible en [http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio\\_doc/02.01\\_la\\_cocina\\_del\\_sentido.roland\\_barthes.pdf](http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio_doc/02.01_la_cocina_del_sentido.roland_barthes.pdf) Transcribimos una copia al final de este artículo.

49 Una casuística sobre experiencias de lectura en clases universitarias constituiría un horizonte más que interesante para una didáctica del nivel superior.

que tiene casi siempre el sentido de indagar sus interpretaciones globales y/o parciales<sup>50</sup>. De buena manera, el profesor intenta en el trabajo de la clase verificar cuánto y cómo comprendió el alumno-lector para instrumentar a partir de allí algunas acciones: confirmar, ampliar, compensar, reparar, etc., lo interpretado. ¿Qué plantea Barthes en “La cocina del sentido”? representa el tipo de pregunta que tiene una función meramente evaluadora de la comprensión del lector y es poco propicia para acompañar procesos compartidos de interpretación del texto en tanto supone que el lector ya ha construido el significado principal y lo debe exponer. Otro tipo de preguntas (*¿qué son los signos para Barthes?; ¿qué/cuántos tipos de significados es posible interpretar en los signos?; ¿qué es el significado connotado?; ¿qué tareas tiene la semiología?; por qué dice el autor que es necesario ‘luchar contra cierta inocencia de los objetos’?; etc.*), aunque de menor alcance que aquella, tienen la misma función: evaluar qué interpretaron los lectores para iniciar algún tipo de acción al respecto: confirmar o “reparar” sus lecturas. El trabajo interpretativo de textos en clase parece estar siempre ligado y de manera dominante a las preguntas del profesor y las respuestas de los lectores, pero pocas veces a otro tipo de acciones (señalar, registrar, hacer preguntas por parte del lector, releer de manera compartida, reescribir, discutir, etc.)

4. La mayoría de las veces la atención de los profesores se centra exclusivamente en lo que “el autor dice o quiso decir” y poco y nada en el universo de ideas, conocimientos, representaciones o percepciones que los estudiantes tienen sobre esos temas, afirmaciones o argumentos que los autores exponen en sus textos. Evidentemente quien todavía no se ha iniciado en el estudio de una disciplina puede tener ideas demasiado vagas o de un sentido común erróneo para ser aceptadas; pero aun así explicitar esas ideas y compartirlas resulta un ejercicio que permite al lector tanto avanzar cognitivamente sobre ellas como ganar confianza en la tarea y no sentir que “no se tiene nada en la cabeza” sobre lo que los textos dicen, o que los preconceptos erróneos son “pecaminosos”. Es muy posible que, aun sin saber nada de lo que es ni estudia la semiología, los lectores tengan ideas bastante acertadas sobre determinados objetos de consumo (autos, ropa, bebidas, inmuebles, etc.) y los significados construidos socialmente en torno a ellos (prestigio, fortuna, exclusividad, popularidad, rareza, etc.). Resultaría significativo que el profesor que oriente la lectura del texto de Barthes pudiera partir de allí antes de internarse en el trabajo del texto del autor.

5. Esta reflexión pone en el tapete una noción de vieja data en los estudios sobre el aprendizaje y la comprensión lectora sobre la que conviene volver: la cuestión de los *conocimientos previos*. En un sentido restringido, podrían entenderse esos conocimientos como informaciones, conceptos o ideas que el aprendiz, el lector en este caso, tienen disponibles para interpretar nuevos textos que los impliquen. En un sentido ampliado, y a mi juicio más interesante, incluye además las experiencias, vivencias e intuiciones, vinculadas con las temáticas o “universos de sentido” implicados en el texto. Desde una perspectiva didáctica: “movilizar” estos conocimientos previos (explicitarlos, compartirlos, señalarlos, interrogarlos, etc.) o generar “experiencias” anticipatorias a la lectura de un texto y sobre cuestiones que están en él implicadas (a partir de visionados de películas o videos, visitas, entrevistas, manipulación de objetos, indagaciones periodísticas, etc.), suelen crear un “suelo” significativo para la interpretación productiva de un texto. En el caso del texto de Barthes, podríamos imaginar una escena de lectura previa en la que el profesor aporte a la clase distintos objetos culturales (diarios, revistas, elementos artísticos, etc.) o planee alguna visita a un espacio social o cultural habitado con ellos para que los estudiantes vean en esos objetos “signos de alguna otra cosa”.

Una buena consigna para trabajar con ellos y “manipularlos” constituiría un buen principio para ligar la experiencia cultural de los estudiantes con determinados objetos de consumo y la reflexión que sobre ellos plantea el autor.

6. Sin dudas, parece un ejercicio limitado pero constituiría un inicio interesante para resignificar (sin necesidad de “repetir de memoria”<sup>51</sup>) las afirmaciones que Barthes plantea tan

50 Interesantes estudios sobre el diálogo en clase pueden encontrarse en Cazden, Courteny (1991) y Lemke, Jay (1997), entre otros. Estos autores confirman la presencia de una estructura típicamente evaluativa en el diálogo en clase: quien lo inicia es siempre el profesor, a cuyo turno le sigue la respuesta de/1 estudiante/s, mientras que la secuencia dialogal se cierra siempre con la confirmación o rechazo de esta respuesta por parte del profesor (en cualquiera de sus formas: elogio, aceptación tácita, rechazo explícito, silencio, formulación de otra pregunta para seguir el intercambio, etc.).

51 Muchos estudiantes asocian el éxito en el trabajo con los textos en los estudios superiores, entre otras cosas, a la

contundentemente:

“¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos”; y lo que le sigue: “el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo” y que, más adelante, derivan en la complejidad del sentido con la que insiste el texto de Barthes: “...siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre las líneas del primero”. Experiencias como las que detallábamos en el párrafo anterior, permitirían a los estudiantes comprender al menos la duplicidad de los objetos de la cultura: un primer y un segundo significado/mensaje; también una cualidad: pocas veces los significados se ofrecen a la vista “naturalmente”; la mayoría de las veces hay que interpretarlos, “leerlos”. A partir de una experiencia con objetos/signos los alumnos podrían establecer una cadena de sentidos asociados y derivados en el texto de Barthes: el profesor podría despejar ciertas expresiones del texto y proponer y/o ayudar a los lectores a releerlas y establecer relaciones entre esas afirmaciones del autor y la experiencia compartida con los objetos de la cultura propuesta al inicio:

Respecto de la centralidad del sentido en el análisis de lo social: “...hay que prever ahora una nueva cualidad del hecho: el sentido” (¿cuál sería el sentido de este objeto o aquel que estuvimos observando y sobre los cuales estuvimos discutiendo?).

Respecto de la complejidad de los signos: “El mundo está lleno de signos, pero estos signos no tienen todos la bella simplicidad de las letras del alfabeto, de las señales del código vial o de los uniformes militares: son infinitamente más complejos y sutiles” (¿les parecen signos simples o complejos cada uno de estos objetos que estuvimos compartiendo en la actividad?).

Respecto de que los signos constituyen redes de significados: “Esto constituye una empresa inmensa. ¿Por qué? Porque un sentido nunca puede analizarse de manera aislada”. (¿Podríamos inferir de este o aquel objeto una cadena de sentidos asociados? ¿O entre este y aquel una sutil o no tan sutil diferencia de sentido?)

Respecto de la necesidad de analizar los signos y desnaturalizar los objetos culturales: “Descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos”. (Romparamos la inocencia de estos objetos y los hagamos hablar: “qué nos dicen” además de “soy un jean, usame” “tomá este vino” o “es el mejor auto para entrar a esta casa”)

Respecto de la duplicidad básica del signo: “la semiología encuentra nuevas tareas: por ejemplo, estudiar esta misteriosa operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina “sentido connotado”. (Afinemos las respuestas anteriores: ¿Cuál es el significado que connotan los objetos que analizamos? ¿Qué sistemas de valores respecto del hombre, el dinero, el género, lo colectivo, etc. representan?)

Respecto de qué disciplina estudia el fenómeno del signo: “Al comienzo del proyecto semiológico se pensó que la tarea principal era, según la fórmula de Saussure, estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social, y por consiguiente reconstituir los sistemas semánticos de objetos (vestuario, alimento, imágenes, rituales, protocolos, músicas, etcétera). Esto está por hacer”... “la semiología encuentra nuevas tareas”... “las tareas de la semiología crecen incessantemente”. (Constituyamos el aula y estas clases en un laboratorio de semiología)

Una experiencia previa (la lectura de otros textos u objetos así como una práctica inicial en torno a ellos) no solo tendrían el efecto de crear un clima de trabajo distendido y entusiasta (nada despreciable, por cierto) sino también vincular significados primarios, “extratextuales”, discutidos previamente, con afirmaciones centrales y contundentes que vertebran el texto de Barthes.

7. Hay otro tipo de actividades de lectura que ya no apelan a los conocimientos o experiencias previos de los lectores sino que son de *inmersión* en la textualidad misma. Estas actividades constituyen un significativo abanico de posibilidades entre las que podríamos mencionar algunas a manera de ejemplo:

- Los lectores realizan un listado de expresiones del mismo texto que resultan “oscuras” por algún motivo a su interpretación y lo comparten con los otros lectores.

- El profesor-orientador llama la atención y reflexiona con los lectores sobre algunas cuestiones claves para la interpretación del texto, algunas cuestiones “micro-textuales”, que presume podrían pasar inadvertidas para un lector novato: referencias, citas, notas, comparaciones, ejemplos, paráfrasis, titulaciones, viñetas, expresiones totalizantes (*todo, nada de esto*, etc.), informaciones, encadenamientos argumentativos entre oraciones claves o párrafos (*de esa manera, así, por el contrario, no obstante*, etc.), etc.

---

buena memoria, a la posibilidad de leer algo y “que se te quede grabado rápidamente”.

En el texto de Barthes se pone a disposición del lector una cantidad de *ejemplos* que no convendría pasar por alto sino, por el contrario, constituirlos en motivo de relectura, discusión, ampliación, etc. Los ejemplos<sup>52</sup>, como las demás cuestiones microtextuales arriba enunciadas, constituyen motivos didácticos más que significativos para orientar procesos de interpretación de textos escritos. Ello amerita, sin dudas, un profesor-orientador atento a esas “formas del decir” que no representan ideas o significados plenos (del tipo “todos los objetos sociales son signos” o “la semiología, en el proyecto saussureano, estudiaría la vida de los signos en el seno de la sociedad”) sino relaciones entre ellos de las cuales se derivan otros significados (de complementariedad, de oposición, de consecución, de ampliación, de negación, etc.).

8. El texto de Barthes, decíamos, pone a disposición una serie de ejemplos cuyo tratamiento particular permite ingresar a la comprensión e interpretación de las cuestiones más abstractas y que si no fueran tomados en cuenta se perdería una oportunidad didáctica considerable:

-Ejemplos sobre la apariencia diversificada de los signos en la vida social: *“Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos”*.

-Ejemplos de la lectura de signos en la vida social como práctica vital: *“este automóvil me comunica el status social de su propietario, esta indumentaria me dice con exactitud la dosis de conformismo, o de excentricidad, de su portador, este aperitivo (whisky, pernod, o vino blanco) el estilo de vida de mi anfitrión. (...) si leo en grandes titulares “Pablo VI tiene miedo”, esto quiere decir también: ‘Si usted lee lo que sigue, sabrá por qué’ ”*.

-Ejemplos de la no-naturalidad del signo: *“... se encuentra una ametralladora checoslovaca en manos de un rebelde congoleño”*.

-Ejemplos de la apariencia naturalizada y simple de los signos: *“Comprendemos el francés tan “naturalmente”, que jamás se nos ocurre la idea de que la lengua francesa es un sistema muy complicado y muy poco “natural” de signos y de reglas”*.

-Ejemplos de que la semiótica es una disciplina compleja, estudia relaciones entre signos, y estos están constituidos por diferencias: *“Si establezco que el blue-jean es el signo de cierto dandismo adolescente, o el puchero, fotografiado por una revista de lujo, el de una rusticidad bastante teatral, y si llego a multiplicar estas equivalencias para constituir listas de signos como las columnas de un diccionario, no habré descubierto nada nuevo”*.

-Ejemplo de cómo interpretar un “segundo sentido” o “sentido connotado”: *“En Bombay reina una atmósfera de fervor que no excluye ni el lujo ni el triunfalismo”*.

Una interesante actividad de lectura podría consistir en continuar esas series de ejemplos, con más ejemplos de “signos de la vida social”, de “signos que se creen o aparecen como naturales pero no lo son”, de “relaciones entre signos que establecen cadenas de significados”, de “sentidos connotados en otros enunciados”, etc.

Los ejemplos, así como otras figuras del discurso argumentativo (paráfrasis, definiciones encubiertas, citas, etc.) constituyen puntos de acceso a significados más abstractos o complejos, pero suelen ser, muchas veces, desaprovechadas en el trabajo de orientación de lectura.

9. Ya forma parte de cierto sentido común afirmar que la escritura orienta o estimula procesos interpretativos: para escribir sobre algo hay que clarificar, diferenciar y/o relacionar significados propios y ajenos (escribir un breve texto sobre la concepción del signo de Barthes, o de la semiología, demandaría un principio de comprensión activo sobre este u otro texto del autor). Sin embargo, la producción de escritura en el universo de las tareas académicas típicas de los estudiantes parece tener una presencia marginal: se escribe poco (menos de lo que se lee y/o se habla), y se lo hace casi siempre dentro de géneros académicos formalizados (parciales, cuestionarios, monografías, etc.) y con fines evaluativos expresos (aprobar parciales o exámenes). La producción de escritura, no como fin en sí misma sino como auxiliar de otros procesos (escribir para interpretar textos o para aprender ciertas disciplinas) no está suficiente ni debidamente explotada dentro de las tareas que los profesores proponen a sus

---

52 Un ejemplo es una expresión que pretende establecer un puente cognitivo entre los saberes y representaciones del receptor (los ejemplificantes) y la novedad que representan los contenidos objeto de la argumentación (el ejemplificando). La relación entre ambos se establece a partir del mayor grado de generalidad y abstracción del ejemplificando respecto de sus ejemplificantes, hecho que permite la función ilustrativa y singularizante de éstos en relación con el objeto sobre el cual se pretende hacer conocer y convencer. La ejemplificación aporta un nivel de mayor concreción empírica que contrasta con la abstracción conceptual propia del fenómeno u objeto de la explicación.



alumnos.

10. La idea de que escribir textos no solo ayuda a aprender ciertos géneros académicos de la escritura sino que también, y sobre todo, promueve actividades significativas de interpretación de textos y de comprensión de los contenidos de las disciplinas, tiene un sentido cada vez más interesante que convendría no ignorar. En nuestro caso, podríamos suponer que el profesor que orienta la lectura de *La cocina del sentido* de Barthes estimula su interpretación con ejercicios de escritura de breves textos a partir de una serie de objetos discursivos y no discursivos que presentó a sus alumnos:

-Textos breves que solicitan a su autor describir-explicar el significado primero y connotado de determinado discurso u objeto social; o proponer una hipótesis interpretativa para luego fundamentarla y defenderla. O su inversa: la creación de un objeto cultural que connote tal o cual sentido.

-Textos que están fuera de la mirada evaluadora del “escritor experto” y que no abandonan su estado de “borradores” funcionales a la discusión, la puesta en común, la lectura compartida, las sugerencias, las reescrituras, etc.

-Textos que son orientados (nacen a partir de una solicitud de trabajo del profesor quien determina alguna condición para ellos) pero son también personales (dejan lugar a la iniciativa y las decisiones de sus autores) y revisten cierta informalidad respecto de los géneros académicos “clásicos” (informes, monografías, resúmenes, etc.).

-Textos que están abiertos a ser reescritos y continuados siempre, o reinsertados en otros procesos de escritura si así se prefiere (resúmenes, carteles, artículos, monografías, etc.).

11. La idea de escribir textos evitando la mirada escrutadora del especialista, no desdibuja el sentido social que también tiene una práctica solitaria como la escritura: escribir para leer entre otros o dar a leer a otros/pares. La necesidad de escribir para un contexto enunciativo concreto (por ej.: escribir un texto con una hipótesis de sentido explicada-argumentada sobre la publicidad de una editorial escolar para la reunión o clase práctica de tal o cual materia; o su reversa: construir algunos objetos que denoten y connoten significados sociales específicos) demanda afinar sentidos, ajustar interpretaciones, sintonizar sentidos discutidos, ordenar matices interpretativos, releer textos, etc.

12. En definitiva, la propuesta podría conducir hacia varios puntos: leer otros textos del mismo autor sobre la temática, o de otros autores, o textos de otros estudiantes de años anteriores o de otros cursos que han abordado la cuestión del signo y el sentido, o volver a leer el texto después de la experiencia de la escritura, o intentar ejercicios interpretativos con otros textos más largos o más complejos. De lo que se trata, creo, es de diversificar la matriz excluyente con la que damos siempre a leer los textos (“cuál es la idea principal del autor...qué quiso decir...”) y agudizar la imaginación didáctica, la forma con que proponemos que los otros hagan cosas con los textos, construyan significados a partir de su lectura y puedan aprender algunos contenidos valiosos.

## Bibliografía

Carlino, Paula. (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs. As.

Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas”. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 105-135.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs As

Fernández, G. M. E., & Carlino, P. (2006). “¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades”. En Primer Congreso Nacional “Leer, escribir y hablar hoy”. Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior”. Sala Abierta de Lectura de Tandil-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil (Vol. 28, p. 29).

Giménez, Gustavo (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Editorial Universitas-Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Córdoba.

Giménez, Gustavo (2007): “Leer y comprender textos académicos. Un acercamiento posible a la cuestión” en Biber Graciela (comp.) *La lectura en los primeros años de la Universidad: planteos y propuestas*. Educando Ediciones. Colección Universidad. Córdoba.

Giménez, Gustavo (2011): “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad” en Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones. Córdoba.

Giménez, Gustavo y otros (2013) “Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar y aprender a argumentar en la Escuela”. Material de enseñanza publicado en el Repositorio de materiales educativos Ansenusa. Área de Tecnología. Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.



## La cocina del sentido

Por Roland Barthes

Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos.

¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle –o por la vida– y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta lectura: el hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos: este automóvil me comunica el status social de su propietario, esta indumentaria me dice con exactitud la dosis de conformismo, o de excentricidad, de su portador, este aperitivo (whisky, pernod, o vino blanco) el estilo de vida de mi anfitrión. Aun cuando se trata de un texto escrito, siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre las líneas del primero: si leo en grandes titulares “Pablo VI tiene miedo”, esto quiere decir también: “Si usted lee lo que sigue, sabrá por qué”.

Todas estas “lecturas” son muy importantes en nuestra vida, implican demasiados valores sociales, morales, ideológicos, para que una reflexión sistemática pueda dejar de intentar tomarlos en consideración: esta reflexión es la que, por el momento al menos, llamamos semiología ¿Ciencia de los mensajes sociales? ¿De los mensajes culturales? ¿De las informaciones de segundo grado? ¿Captación de todo lo que es “teatro” en el mundo, desde la pompa eclesiástica hasta el corte de pelo de los Beatles, desde el pijama de noche hasta las vicisitudes de la política internacional? Poco importa por el momento la diversidad o fluctuación de las definiciones. Lo que importa es poder someter a un principio de clasificación una asa enorme de hechos en apariencia anárquicos, y la significación es la que suministra este principio: junto a las diversas determinaciones (económicas, históricas, psicológicas) hay que prever ahora una nueva cualidad del hecho: el sentido.

El mundo está lleno de signos, pero estos signos no tienen todos la bella simplicidad de las letras del alfabeto, de las señales del código vial o de los uniformes militares: son infinitamente más complejos y sutiles. La mayor parte de las veces los tomamos por informaciones “naturales”; se encuentra una ametralladora checoslovaca en manos de un rebelde congoleño: hay aquí una información incuestionable; sin embargo, en la misma medida en que uno no recuerda al mismo tiempo el número de armas estadounidenses que están utilizando los defensores del gobierno, la información se convierte en un segundo signo, ostenta una elección política.

Descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos. Comprendemos el francés tan “naturalmente”, que jamás se nos ocurre la idea de que la lengua francesa es un sistema muy complicado y muy poco “natural” de signos y de reglas: de la misma manera es necesaria una sacudida incesante de la observación para adaptarse no al contenido de los mensajes sino a su hechura: dicho brevemente: el semiólogo, como el lingüista, debe entrar en la “cocina del sentido”.

Esto constituye una empresa inmensa. ¿Por qué? Porque un sentido nunca puede analizarse de manera aislada. Si establezco que el blue-jean es el signo de cierto dandismo adolescente, o el puchero, fotografiado por una revista de lujo, el de una rusticidad bastante teatral, y si lle-

go a multiplicar estas equivalencias para constituir listas de signos como las columnas de un diccionario, no habré descubierto nada nuevo. Los signos están constituidos por diferencias. Al comienzo del proyecto semiológico se pensó que la tarea principal era, según la fórmula de Saussure, estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social, y por consiguiente reconstituir los sistemas semánticos de objetos (vestuario, alimento, imágenes, rituales, protocolos, músicas, etcétera). Esto está por hacer. Pero al avanzar en este proyecto, ya inmenso, la semiología encuentra nuevas tareas: por ejemplo, estudiar esta misteriosa operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina “sentido connotado”: si leo en un diario el titular siguiente: “En Bombay reina una atmósfera de fervor que no excluye ni el lujo ni el triunfalismo”, recibo ciertamente una información literal sobre la atmósfera del Congreso Eucarístico, pero percibo también una frase estereotipo, formada por un sutil balance de negaciones que me remite a una especie de visión equilibrada del mundo; estos fenómenos son constantes; ahora es preciso estudiarlos ampliamente con todos los recursos de la lingüística. Si las tareas de la semiología crecen incesantemente es porque de hecho nosotros descubrimos cada vez más la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte en la manera de pensar del mundo moderno, un poco como el “hecho” constituyó anteriormente la unidad de reflexión de la ciencia positiva.

Le Nouvel Observateur,  
10 de diciembre de 1964.  
Reeditado en su libro *La aventura semiológica*

## Las tutorías de pares como un espacio de diagnóstico y resolución de problemáticas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos

BOSCH ALESSIO, Constanza Daniela<sup>1</sup>  
cobosch@gmail.com

### Introducción

La experiencia que se propone analizar se vincula con el conjunto de problemáticas y estrategias desplegadas en las actividades que tuvieron lugar en el marco del Programa de Tutorías para ingresantes a la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el período 2011-2012.

El trabajo llevado a cabo por el equipo de Tutores a la par de los estudiantes de primer año, permitió elaborar diagnósticos que develaron problemáticas comunes a la hora de leer y escribir textos académicos al inicio de la carrera. A partir de su identificación, se pusieron en práctica diversas actividades con disímiles resultados que pretendieron sortear los obstáculos visibilizados. La hipótesis de trabajo que guio el proceso de intervención educativa sostenía que las dificultades que los estudiantes experimentaban hallaban su fundamento en la ausencia de un espacio curricular específico que introdujera y proveyera de herramientas a los ingresantes para hacer frente a la cultura académica de la disciplina.

La relevancia del análisis de la experiencia de las tutorías de pares se relaciona con su potencial para poner de manifiesto un conjunto de dificultades habituales que los ingresantes presentan a la hora de afrontar la lectura y escritura de textos académicos, con miras a incorporar estrategias en los procesos de enseñanza que las contemplen y canalicen al comienzo del trayecto formativo. Finalmente, consideramos que las reflexiones que susciten los resultados de la intervención, propiciarán la identificación de barreras que dificultan la inserción de estudiantes en la Educación Superior y, consecuentemente, fomentarán el mejoramiento de la calidad educativa.

### El marco normativo

En el año 2009 la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación aprobó el Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM), con el objetivo de “brindar apoyo a las estrategias de mejoramiento de la calidad de la formación en las disciplinas de Educación, Filosofía, Historia y Letras de las universidades nacionales”<sup>2</sup>. Para tal fin, el PROHUM se comprometía entonces a crear tutorías académicas a los fines de acompañar a los estudiantes de primer año y brindarles un apoyo disciplinar, de orientación y de información adecuada, que les permita afianzar sus elecciones vocacionales y mejorar las condiciones de ingreso a través de acciones remediales tendientes a superar los problemas cogni-

<sup>1</sup> Profesora en Historia, UNC, CIECS-CONICET.

<sup>2</sup> Resolución N° 868/2009 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

tivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria<sup>3</sup>.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el proyecto aprobado por el Ministerio de Educación fue adecuado a las necesidades de cada Escuela, pudiendo elegir cada una de ellas de qué manera utilizaría -durante los tres años en que durase el programa- la partida asignada. La Escuela de Historia optó por designar en 2011, por primera vez y mediante selección de antecedentes, a cinco egresados recientes y estudiantes avanzados para desempeñar, con una dedicación semanal de seis horas, el rol de Tutores<sup>4</sup>. A partir de entonces y sin antecedentes previos, la experiencia de las tutorías en la Escuela de Historia comenzó a transitar un sinuoso camino hacia la definición de su estrategia de intervención educativa.

### Las tutorías de pares en la escuela de historia

Convendría llamar la atención en este punto sobre la caracterización que adoptaron las tutorías en la Escuela de Historia. Si bien es posible mencionar otras experiencias similares en el ámbito de la Educación Superior (tutorías brindadas por personal docente de la Facultad o tutorías por cátedra, por ejemplo), los Tutores de la Escuela de Historia se definieron por su situación de exterioridad respecto de las cátedras de primer año y por su horizontalidad respecto de los alumnos que eventualmente acudieran a las actividades que ofreciera el espacio. Estas circunstancias encuadraban al equipo dentro de las experiencias conocidas como “tutorías de pares”, sustentadas teóricamente en la colaboración entre iguales como instrumento de aprendizaje<sup>5</sup>.

No obstante ello, más allá del perfil básico aquí delineado, el rol del tutor permanece notoriamente indefinido en cuanto al tipo y estrategia de su intervención educativa. La falta de especificidad del conjunto de actividades que el equipo debía desarrollar y la inexistencia de acompañamiento académico por parte de la Escuela, supuso de manera ineludible el diseño y revisión constante de las propuestas que impulsó el espacio. A fines de hallar una estrategia viable, los Tutores de la Escuela optaron por elaborar diagnósticos que procuraron establecer las dificultades que los ingresantes traían de sus diversos trayectos de formación. La información obtenida tras un seguimiento pedagógico desde el Curso de Nivelación, permitió analizar posibles vías de acción que tendieran a mitigar las deficiencias en lecto-comprensión y producción de textos académicos.

### Los diagnósticos previos

Las diversas tipologías textuales y convenciones estilísticas que conforman el universo de textos científicos requieren de estrategias particulares de lectura que los ingresantes no traen incorporadas desde la Escuela Media, sencillamente porque las estructuras textuales les resultan desconocidas. Como resumió Paula Carlino: “Las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que derivan de otros que no están dirigidos a ellos sino a los investigadores (...) estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no tienen”<sup>6</sup>.

Particularmente en el caso de los estudiantes de Historia, los obstáculos se incrementan debido al volumen de textos que, para quienes recién egresan del Secundario, se torna

3 Resolución N°632 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

4 El equipo de Tutores fue integrado por María Eugenia Ciriza, Constanza Bosch Alessio, Juan Santillán, Camila Ambrogi y Nicolás Rabboni.

5 Vigotsky. L., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, México, 1988.

6 Carlino, Paula: Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012, pp. 88-89.

evidentemente inabordable, no sólo por la cantidad, sino también por la calidad en que receptan los materiales de estudio:

Generalmente, en nuestro medio, los alumnos no acceden a los libros originales sino que los textos académicos les llegan fotocopiados (...) es frecuente que estos materiales sean leídos por fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación original, y a veces, ¡sin siquiera el título y/o el nombre del autor!<sup>7</sup>.

El primer diagnóstico, entonces, se vinculó con la necesidad de impulsar desde las tutorías hábitos y estrategias de lectura que atendieran a la complejidad de los estudiantes para comprender -en el escaso tiempo disponible para el estudio de cada materia- una gran cantidad de contenidos nuevos. En ese sentido, los obstáculos más frecuentes se relacionaban con la interpretación y jerarquización de la información contenida en los materiales de cátedra.

En relación a la producción de textos, tanto escritos como orales, los diagnósticos indicaban que los estudiantes reproducían, por transitividad, las problemáticas de lecto-comprensión. Las dificultades de redacción encontraban su origen en un uso sintáctico incorrecto y en errores de puntuación y ortografía que obstaculizaban la comprensión del eventual lector o corrector. Consecuentemente, los resultados repercutían en un desempeño académico insuficiente en la resolución de consignas y en las exposiciones orales de carácter evaluativo.

Asimismo, los estudiantes presentaban deficiencias para redactar textos originales que articularan de manera crítica las tesis de diversos autores, tendiendo vínculos entre posiciones. Incluso algunos de ellos no lograban dar cuenta de un proceso de jerarquización de los conceptos vertidos en los materiales ni de identificación de la postura del autor. En términos generales, tomar distancia de lo que se lee para inferir otras posibles implicancias en una producción nueva y propia, es una deficiencia que los alumnos evidencian a lo largo de toda su carrera.

### La intervención educativa

El constante devenir del aprendizaje por ensayo-error que caracterizó a las tutorías durante sus dos años de existencia, se reflejó en una búsqueda permanente -a pesar de los escasos recursos con los que el equipo contaba<sup>8</sup>- por hacer frente a las dificultades que se habían identificado y que se traducían en una amenaza a la permanencia de los estudiantes en las aulas universitarias. Aun así, la modalidad que predominó fue la de talleres optativos sobre textos y consignas extraídos de los materiales de las cátedras de primer año. Resulta conveniente mencionar que, más allá de los objetivos específicos de cada taller, los diversos encuentros buscaban fortalecer la autonomía de los estudiantes, introduciendo herramientas usualmente menospreciadas por impericia. Es el caso de los programas de las asignaturas -un instrumento pedagógico con un gran potencial para complementar y guiar los procesos de lectura, de resolución de consignas y de preparación de exámenes-, que los recién llegados a la Universidad suelen no implementar por desconocimiento de sus virtudes.

La asistencia a los talleres que organizó el equipo de Tutores resultó sumamente variable -debido a su carácter no obligatorio-, pero, en general, carecieron de una concurrencia masiva. El mayor desafío que afrontamos, en ese sentido, fue el de contar con la participación de quienes requerían un acompañamiento más sistemático. Por lo general, los ingresantes que acudían al espacio no presentaban mayores dificultades, sino que llegaban buscando, por un lado, técnicas de lectura específicas para sistematizar la información que recibían, y por otro,

---

7 *Ibidem*, p.87.

8 Como consecuencia de lo novedoso de la intervención de Tutores en la Escuela, el equipo debió hacer un esfuerzo por efectivizar el acompañamiento a los alumnos de primer año, no sólo a causa de un status laboral precario, sino también debido a la falta de formación específica y de herramientas de trabajo.



canales que encauzaran sus inseguridades frente a las instancias evaluativas universitarias.

En relación a las actividades organizadas, predominaron tres tipos de instancias. En primer lugar, se impulsaron talleres de lectura de apuntes entre pares, que tenían por objetivo la creación de hábitos correspondientes a lectores universitarios, acordes al volumen y tipología textual que caracteriza al cursado de la carrera. En el transcurso de las sesiones, los Tutores procuraron introducir a los estudiantes en las particularidades de los textos científicos, a los fines de entrenarlos en el reconocimiento de su estructura básica –el reflejo de un proceso de investigación– para potenciar así la comprensión de los contenidos. Cada encuentro proponía completar el análisis de un capítulo o artículo completo, por lo que el taller implicaba también un avance en la lectura obligatoria de los estudiantes, dotándolos, a su vez, de un bagaje de estrategias lectoras específicas.

Los talleres se caracterizaron por un ambiente de trabajo distendido, en el que los estudiantes se concentraban en la lectura de un fragmento propuesto, en voz alta y por turnos, adoptando un rol participativo en la actividad. El Tutor, por su parte, intervenía constantemente para explicitar o parafrasear conceptos potencialmente desconocidos para los estudiantes, para establecer vínculos entre nociones o para dar cuenta de la jerarquización de las ideas contenidas en el texto. Además, el equipo proponía con cada intervención suya compartir posibles estrategias de organización de la información, a los fines de construir y potenciar en el futuro el uso de herramientas y marcas de estudio propias, tales como las síntesis; los cuadros comparativos, sinópticos, y conceptuales; las palabras claves y los subtítulos por párrafos, etc. La participación de los ingresantes fue sostenida en el tiempo, lo que nos permitió reflexionar sobre la necesidad de que la Educación Superior ofrezca instancias de lectura guiada con estudiantes avanzados, a los fines de facilitarles a los recién llegados el proceso de comprensión de textos científicos.

En segundo lugar, se realizaron talleres de escritura centrados en el aprendizaje de estrategias para la resolución de consignas de trabajos prácticos y parciales. La propuesta central buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre las consignas como una construcción que requería ser analizada, y que generaran estrategias de redacción y autocorrección de trabajos prácticos y parciales. En el taller se optó por seleccionar y adaptar una actividad que formara parte de algún trabajo práctico de las cátedras que los alumnos estaban cursando, a los fines de ensayar una resolución por grupos. Previa introducción de los Tutores sobre la necesidad de analizar con atención las actividades que plantean las consignas, cada grupo trabajó autónomamente, leyendo un fragmento de un apunte de cátedra, para resolver luego la consigna seleccionada. Una vez finalizado el tiempo estipulado para la resolución, el equipo dirigía un plenario en el que los alumnos comparaban sus producciones y recibían comentarios de los Tutores. Los resultados pusieron en evidencia no sólo dificultades de comprensión lectora y de interpretación de consignas de distinto grado, sino también deficiencias de redacción vinculadas a la jerarquización de ideas y a la capacidad de síntesis. Las devoluciones lograron optimizar las producciones y entrenaron a los participantes en la auto-corrección de sus textos. Asimismo, este tipo de actividad demostró la potencialidad de la lectura entre pares como una estrategia de corrección propia.

A raíz de las reflexiones previas y posteriores al taller, el equipo elaboró un breve material en el que se condensó una serie de pautas para interpretar consignas y resolver exitosamente las actividades que estas pudieran plantear. La guía introducía tres ejes: análisis de la operación que propone la consigna, planificación de la escritura y cohesión del texto. El primer eje tenía por objetivo llamar la atención de los ingresantes sobre la necesidad de identificar la actividad que subyace en cada consigna y, para ello, se insistía en la importancia de determinar la operación cognitiva que los docentes esperaban de los estudiantes. Es decir, se ponía de relieve la necesidad de discriminar entre describir, analizar, explicar, comparar, etcétera, ya que cada una de estas operaciones requería de estrategias propias de resolución. En segundo lugar, pretendíamos que los estudiantes fueran capaces de articular –a la hora de responder– no sólo la bibliografía de cátedra, sino también el programa de la materia y la perspectiva analítica que el docente había adoptado durante las clases. El segundo eje planteaba la relevancia de planificar y organizar el proceso de escritura, a través de la implementación de un esquema tentativo del contenido que, a modo de boceto, permitiera jerarquizar la

información y visualizar las posibles relaciones entre los conceptos. Finalmente, el tercer eje del material incluía breves consideraciones sobre la importancia de producir textos cohesionados, mediante una apropiada construcción sintáctica y por medio de la inclusión de conectores y marcas textuales que facilitarían la legibilidad de las producciones.

Por último, el equipo generó talleres para rendir exitosamente exámenes finales, que fomentaron la reflexión sobre las estrategias de estudio y de expresión oral. Este tipo de experiencias procuró potenciar la capacidad de los alumnos para estructurar oralmente sus exposiciones, y para afrontar con confianza la situación evaluativa. Los Tutores focalizaron su intervención en el desarrollo de habilidades para seleccionar y exponer eventuales temas de examen y para organizar autónomamente los tiempos y ritmos de estudio. En relación a la dinámica del taller, ésta se centraba en incitar a los asistentes a seleccionar un tema del programa de la materia a ser examinada, a los fines de asesorarlos en relación a la jerarquización del contenido a exponer y a las pautas de presentación oral del mismo. Aquellos que llegaban a la actividad con un núcleo temático estudiado, podían optar por exponerlo a los Tutores con el objetivo de escucharse a sí mismos, de regular los tiempos de exposición y de enfrentar el simulacro de examen. Al mismo tiempo, el equipo tenía la oportunidad de efectuar una devolución a los ingresantes, no sólo para subrayar posibles errores de contenido, sino también, para potenciar sus habilidades de oratoria. Estas actividades resultan indispensables para los recién llegados, puesto que presentarse por primera vez a rendir una materia suele despertar temores y dudas que podrían atentar contra la continuidad de los estudios superiores. El desarrollo de estas instancias nos permitió advertir, en términos generales, la falta de orientaciones específicas por parte de las cátedras de primer año para afrontar y preparar este tipo de instancias evaluativas, a pesar de que los estudiantes demandan conocer lo que se espera de ellos al momento de ser examinados.

### **A modo de epílogo**

En términos generales, el balance de las actividades fue positivo, puesto que los talleres contribuyeron a instaurar a las tutorías como un espacio susceptible de brindar asesoramiento académico y acompañamiento pedagógico al conjunto de los ingresantes, en áreas que resultaban desatendidas por otras instancias institucionales -como el Curso de Nivelación o las cátedras de primer año-. Por otro lado, quienes acudieron a las tutorías tendieron nexos con alumnos avanzados o egresados recientes que, en muchos casos, se convirtieron en referentes recurrentemente consultados, incluso luego de finalizar el primer año de cursado.

Las dificultades que atravesó el diseño de la propuesta se relacionaron con la inexistencia de experiencias previas similares, con la falta de formación específica y con la precariedad laboral e institucional de la figura del Tutor. A raíz de ello, el espacio no logró consolidarse como una opción a la que recurrir en caso de obstáculos vinculados a la comprensión lectora y a las estrategias de escritura. Lamentablemente, los avances en la construcción y definición del espacio se vieron truncados por la carencia de apoyo institucional y por la finalización del proyecto -PROHUM- que financiaba el programa. Por lo tanto, se sostiene la necesidad de impulsar proyectos institucionales a largo plazo que promuevan la creación de nuevas experiencias, pero que, al mismo tiempo, garanticen su permanencia y consolidación. Sólo así las tutorías de pares dejarán de constituir una solución remedial para establecerse definitivamente como una instancia de diagnóstico y acompañamiento efectivo de los estudiantes, la cual deberá acortar las distancias de formación entre los ingresantes, y facilitar el proceso de inserción en la Educación Superior.

Por último, el hecho de que las tutorías se tornen un espacio indiscutiblemente necesario para los ingresantes -a la hora de atravesar exitosamente el proceso de inserción a un ámbito que, en muchos casos, resulta completamente ajeno-, llama la atención sobre un área de vacancia institucional que deberá ser atendido en las discusiones por un nuevo plan de estudios en la Escuela de Historia, el cual deberá replantear, particularmente, los objetivos y contenidos del Curso de Nivelación, a los fines de facilitar la permanencia y el egreso de los nuevos estudiantes, y en pos de construir una Universidad más inclusiva.

