

Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2005). *Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3 (3), 207-229.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/84>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/aQa>



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>.



Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad¹

Paula Carlino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

paulacarlino@yahoo.com

Fecha de recepción: 01/04/05

Fecha de aceptación: 23/07/05

Palabras clave:

escritura académica,
evaluación,
enseñanza,
universidad,
lectura académica.

Keywords:

*academic writing,
assessment,
instruction,
university,
academic reading.*

Resumen

En este trabajo analizo un proyecto didáctico realizado en una asignatura universitaria de las ciencias sociales en la que se integró la enseñanza de la lectura y la escritura académicas con la enseñanza de los conceptos de la disciplina. La secuencia de actividades se encaminó a organizar una jornada abierta a la comunidad universitaria donde los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de la elección de la bibliografía que les interesaba leer. Para ello, recibieron orientación y retroalimentación de su docente durante cinco semanas de trabajo. El proyecto parte de la idea de que el modo en que los alumnos son evaluados incide en lo que aprenden de una materia, ya que es hacia la situación acreditativa adonde dirigen su estudio. Por ello, se ha intentado que la tarea evaluativa fuera una tarea de la que pudieran aprender especialmente. Un componente importante de la propuesta fue la discusión y el acuerdo entre alumnos y docente sobre los rasgos que caracterizan las buenas ponencias, rasgos que funcionarían como criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes. La experiencia se destaca porque incluye en la materia un contenido descuidado en la educación formal: deja de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasa a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas.

Introducción

Una situación habitual... un problema subyacente

La enseñanza universitaria de las ciencias sociales habitualmente consiste en la exposición, por parte de los docentes de cada cátedra, de un sistema de nociones propias de un campo disciplinar. Aparte de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes, se espera que los alumnos, en general, lean abundante bibliografía y escriban en ocasión de los exámenes o monografías, que deben realizar cuando son evaluados en cada asignatura, una o dos veces en el cuatrimestre. Según este esquema, la tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los estudiantes es más receptiva y pasiva que productiva y activa. Aunque solicitamos que –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada, no nos ocupamos de que lo hagan ni de orientar cómo pueden realizarlo. Tampoco es frecuente que, en las evaluaciones escritas, los ayudemos a aprovechar el potencial epistémico de la escritura (Wells, 1990): no nos encargamos de favorecer que escriban para algo más que para “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44). De este modo, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a quién aprende o no aprende y a qué se aprende o no se aprende (abordo este segundo problema bajo el subtítulo “Lo que estamos omitiendo enseñar”).

Respecto del primer problema, en la habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende de la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para entender un problema–, escribir para organizar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares

–vinculadas con estudiar, poner en relación y re-elaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente para hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los estudiantes suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente. Este psicólogo educacional australiano nos recuerda que “lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace” (Shuell, 1986, en Biggs, 1998, p. 4). En este sentido, resulta problemático que la planificación que los docentes hacemos de las clases consista, con frecuencia, sólo en prever lo que haremos (diremos) nosotros mismos (al planificar nuestra exposición), cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que los docentes también planificáramos tareas para que realizaran los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias. Lo que está en juego es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá en las clases; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento. Gottschalk y Hjortshoj (2004), responsables del Programa “Escribir en todas las asignaturas” de la Universidad de Cornell (EE.UU.), pionera en considerar la “escritura en las disciplinas” como un medio para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2004a), plantean un similar cuestionamiento a las clases meramente expositivas:

Los usos del lenguaje [...] determinan –probablemente más que los temas dados– aquello que los estudiantes sacarán en limpio de la clase: su ‘contenido’ real. Y por varias razones este contenido real no se corresponde con la información que los docentes dan a través de sus exposiciones. El hecho de que la clase expositiva y la bibliografía cubran cierto tema de la materia no significa que los alumnos aprenderán este material del modo en que se pretende. La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, p. 18).

Lo que estamos omitiendo enseñar

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido nosotros mismos en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando preponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar en nuestros campos académicos y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en nuestras áreas de estudios, modos que giran en torno a las formas de leer y escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos (Gottschalk y Hjortshoj, 2004).

Existe, para ello, otro modelo con el cual encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo dicen lo que saben, sino que proponen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudios, a través de la participación en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste². En el presente trabajo ejemplifico este otro modelo de enseñanza.

Una alternativa al docente que sólo expone

El presente artículo, precisamente, analiza un proyecto didáctico llevado a cabo en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales, que se encuadra en este segundo modelo de “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para re-elaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente”. Este modelo de enseñar está en la base de una serie de situaciones didácticas que he realizado como un intento de replantear la distribución de la acción cognitiva en la

asignatura a mi cargo para que, como resultado de la nueva organización del trabajo en el cuatrimestre, los alumnos recuperaran protagonismo y tuvieran que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial. El conjunto de estas situaciones didácticas (que están publicadas en Carlino, 2005) puede entenderse como una extendida investigación-acción (para una justificación de este enfoque, véanse Altrichter, Kemmis, McTaggart y Zub, 2002; Emerson, MacKay, Funnell y Mackay, 2002; Hall, 1996; Kember, 2003; Kemmis, 1993; Kuit, Reay y Freeman, 2001). El objetivo de esta indagación en la práctica ha sido diseñar, poner a funcionar, examinar, reajustar, volver a probar y dar a conocer una serie de tareas en las que se integra la enseñanza de la lectura y la escritura académicas con la enseñanza de los conceptos de la disciplina.

En este trabajo en particular, me referiré a una secuencia de actividades didácticas encaminadas a organizar una jornada abierta a la comunidad universitaria en la cual los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de la elección de la bibliografía que les interesaba para leer. Con ese fin, recibieron orientación y retroalimentación de su docente durante cinco semanas de trabajo, en las que la asignatura se dedicó exclusivamente a este objetivo. El proyecto parte de la idea de que el modo en que los alumnos son evaluados incide en lo que aprenden de una materia, ya que es hacia la situación acreditativa adonde dirigen su estudio (Biggs, 1996 y 1998; Gibbs, Simpson y Macdonald, 2003; Gibbs y Simpson, 2003; Rust, 2002). Por ello, se ha intentado que la tarea evaluativa sea una tarea de la que puedan aprender especialmente.

Preparar una ponencia oral: una práctica que puede enseñarse

Exponer frente al público en un foro concurrido es una práctica extendida en el medio académico, en las comunidades profesionales y también en el mundo empresarial. Esta práctica social involucra recortar, elaborar y organizar el conocimiento que se va a comunicar en un tiempo limitado, de forma de conservar el interés de la audiencia a lo largo de la exposición. Y aunque suele convenir que la presentación oral se haga sin leer la ponencia (al menos de corrido), ya que esto tiende a dificultar la llegada del orador a su auditorio, sin embargo, la oralidad de las exposi-

ciones es secundaria, ya que éstas suelen tener un origen escrito –si no en su totalidad, al menos como guión o plan de texto a desarrollar–.

Presentar una ponencia oral implica, por tanto, una compleja preparación en la que predominantemente se usa el lenguaje escrito. En este proceso, quien prepara la comunicación ha de leer bibliografía para ubicar ideas o datos propios en el marco de lo que se debate en la comunidad científica, profesional o empresarial de referencia. Y también ha de emplear la escritura con una doble función –imposible de distinguir en la práctica–: a) escribir para aclararse las propias ideas, para explorar lo que el expositor mismo quiere decir en la ponencia, para desarrollar su pensamiento sobre el tema, para descartar lo que se va de foco, en síntesis, escribir para uno mismo, y b) escribir para tener una base escrita a partir de la cual comunicar al público las ideas elaboradas, es decir, escribir teniendo en mente a la audiencia (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985).

La lectura y la escritura, entonces, siempre están presentes al elaborar comunicaciones a congresos científicos, reuniones profesionales y jornadas empresariales. Ahora bien, ¿de qué modo se aprende a preparar una ponencia oral?, ¿cuándo se enseña a leer y a escribir para hacerlo?, ¿cómo puede realizarse esta enseñanza?, ¿dónde?, ¿a quién le cabe la tarea?

En lo que sigue, abordo estas preguntas refiriéndome a una experiencia docente que llevé a cabo en el año 2001 con alumnos de primer año de la Universidad Nacional de San Martín.

El marco de la experiencia

Durante los años que la cátedra de Teorías del Aprendizaje estuvo a mi cargo (1997-2002), qué contenidos incluir dentro del programa de la asignatura fue un objeto de recurrente reflexión. Mi intención era no sólo enseñar un listado de conceptos, sino también promover el desarrollo de algunas capacidades discursivas que los graduados de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias necesitan para participar en las correspondientes prácticas profesionales³. Usualmente, los únicos contenidos que se reconocen en los programas de las materias universitarias son la serie de temas o conceptos que el docente expone en clase o que aparecen en la bibliografía. Sin embargo, de este modo se deja de enseñar parte de lo que requieren aprender los futuros graduados universitarios: saber leer,

escribir y exponer sobre los temas de su especialidad. Entre las capacidades discursivas que propuse trabajar en clase estuvo la preparación de una ponencia para presentar oralmente en una jornada abierta a la comunidad universitaria.

El proyecto de trabajo que relato a continuación comparte cinco rasgos con otras propuestas realizadas desde la misma cátedra:

- Es un intento de integrar la enseñanza de la lectura y escritura en la enseñanza de una materia de las ciencias sociales (Carlino, 2004b y 2005).
- Se ocupa de ayudar a los estudiantes a comprender y aprender los contenidos de la asignatura a través de explícitas orientaciones del docente relativas a cómo leer y escribir estos contenidos (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis y Swann, 2003; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Russell y Foster, 2002).
- Surge de la concepción de que dichos contenidos no se aprenden en un instante ni por incorporación directa de la información recibida, sino en recursivas instancias donde los alumnos tienen oportunidad de elaborar y re-elaborar los conceptos de la materia, con guía y retroalimentación del profesor (Carlino, 2005).
- Devuelve a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar la asignatura son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Carlino, 2002 y 2003b; Hogan, 1996; Santhanam, 2002).
- Es coherente con la idea de que “cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio” (Gibbs y Simpson, 2003; véanse también Biggs, 1996 y 1998; Gibbs, Simpson y Macdonald, 2003; Rust, 2002).

Elegir qué leer para exponer

En lo que sigue, presento un proyecto de enseñanza que simultáneamente es una situación evaluativa. La secuencia de actividades que lo componen propicia que los alumnos lean más allá de la bibliografía obligatoria, para hacer lugar en clase a una práctica de lectura voluntaria, con el fin de favorecer la motivación intrínseca de los alumnos hacia los temas de la asignatura (Carlino, 2003a). Me referiré, entonces, a una situa-

ción que parte de una circunstancia similar a la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por algún libro expuesto en los anaqueles de una librería. Es infrecuente, en cambio, que en la educación formal los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula. Esta idea se la debo a una colega entrerriana, quien relató, en unas jornadas académicas, que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran tocarlos e inspeccionarlos a fin de decidir por su cuenta cuál leer (Muñoz, 2001)⁴.

El presente proyecto didáctico consiste en llevar al aula y en dar a elegir una variedad de textos para leer con el propósito de que en equipo, y durante cuatro semanas, los alumnos preparen una exposición pública. Para diseñarlo, me he basado en las experiencias docentes de los profesores australianos Hogan (1996), Legget (1997) y Zadnick y Radloff (1995). El objetivo final es que los estudiantes organicen una jornada, abierta a profesores y alumnos de otras materias, en la que presenten ponencias de veinte minutos en grupos de tres ante un auditorio genuino. Su participación en esta actividad es acreditada en condiciones diferentes de las habituales, dado que los propios estudiantes se vuelven partícipes activos de la evaluación, y ésta deja de ser sólo la asignación de una nota a cargo del docente y pasa a convertirse en el aprendizaje de ciertos criterios, acordados colectivamente, que ayuden a elaborar una buena presentación pública.

Desarrollo del proyecto “Jornada Abierta”

La actividad empieza cuando explico la propuesta a los alumnos y se la entrego por escrito para que puedan analizarla y ver en qué medida y/o con qué cambios les interesa llevarla a cabo. Consultar a los estudiantes (en vez de plantearles de entrada cómo será el segundo parcial) se fundamenta en dos cuestiones. Por un lado, esta propuesta les exigirá un trabajo sostenido y diferente del usual; el consenso de ellos se precisa entonces para asegurar su compromiso, que sólo podrá alcanzarse si le encuentran un sentido personal al proyecto (más allá de la acreditación de la materia). Por otro lado, es la primera vez, les digo, que propongo a mis alumnos este proyecto y yo misma no sé cómo va a resultar. Para promover la aceptación, les cuento por qué pienso que vale la pena poner

a prueba la propuesta y cuáles son los fundamentos para esta innovación. Luego de que en grupos ponderan y discuten mi planteo, acordamos intentarlo con algunas modificaciones. En la clase siguiente llevo por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo con los ajustes surgidos del consenso.

Dispongo sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación (contemplados en la “bibliografía complementaria” del programa de la asignatura), para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Además, en conjunto comenzamos a pensar las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y las listamos en el pizarrón. De esta primera aproximación, iremos refinando en clase los criterios con los cuales las exposiciones serán evaluadas por mí, como docente, y también por ellos, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias. En el Apéndice I figura la primera sistematización de criterios para evaluar las ponencias, tal como fue redactada por una alumna a partir de tomar apuntes sobre lo que trabajamos en forma colectiva.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido en grupos y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. Yo me voy sentando con cada equipo en una tutoría de 20 minutos para discutir este primer texto: un esquema en el cual aparece la estructura de las ideas a desplegar. Mis intervenciones apuntan a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase, seguimos reflexionando sobre las cualidades que caracterizan una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio. La tarea se plantea así: la alumna que se había comprometido en la clase previa a redactar en computadora las cualidades de una buena ponencia, tomando como fuente sus apuntes de lo que habíamos trabajado en conjunto, reparte copias de sus notas y éstas son discutidas colectivamente. En el pizarrón, yo voy reagrupando las ideas según corresponden a uno u otro eje de análisis de las ponencias (véase el texto inferior del Apéndice I –bajo la línea– y los números al costado de las notas de la alumna). Los criterios de evaluación definitivos aparecen en el Apéndice II.

Una semana más tarde, vuelven a presentarme un escrito con el avance de sus exposiciones. En éste aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filminas, entrega de un resumen escrito a los asistentes, etc.). Solicito a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y me aboco a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y/o el entramado de la exposición, y la efectividad de su estructura, teniendo presentes los potenciales intereses de los destinatarios (Schriver, 1990). A partir de mis comentarios, cada grupo seguirá elaborando su ponencia. Por último, entre todos armamos el programa de la jornada, que se repartirá impreso en el comienzo de la misma (Apéndice III).

Durante estas semanas, varios equipos se comunican conmigo a través de un correo electrónico habilitado para tal fin, y me formulan dudas y preguntas. Algunos me hacen llegar sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben mis comentarios, a modo de una tutoría electrónica.

Construir los criterios de evaluación

Desde mi punto de vista, uno de los rasgos más formativos de este proyecto fue la elaboración paulatina por parte de los alumnos (con mucha guía del docente) de los criterios de evaluación de las ponencias (Apéndices I y II). Lo fue también el hecho de que estos criterios no sólo se emplearan al final para calificar las exposiciones, sino en especial, durante su preparación. En realidad, debo decir que los criterios fueron utilizados por los estudiantes en la medida en que se fueron construyendo. Esto significa que las categorías para analizar y evaluar las ponencias, expresadas como atributos de calidad, no constituyeron un punto de partida, sino uno de los logros del proyecto. Es decir, las propiedades de las buenas exposiciones se fueron clarificando a medida que los alumnos intentaban producir una ponencia en equipo, y la reflexión recurrente planteada en clase sobre estas propiedades estuvo pensada como herramienta para contribuir a su producción. Los criterios de evaluación, en consecuencia, no funcionaron únicamente como pautas para la tarea

evaluativa, sino como herramientas para planificar las presentaciones y como itinerario del aprendizaje.

Es decir, los estudiantes tuvieron ocasión de ir reflexionando, junto a alguien con mayor experiencia, sobre los criterios de calidad de las exposiciones, necesarios para producirlas. No pienso que en tan corto tiempo los alumnos hayan aprendido de una vez y para siempre a elaborar una ponencia de acuerdo con estos criterios de calidad (¡cuántos años de práctica me ha costado a mí misma aprenderlo, y lo sigo haciendo!). Pero sí creo que han podido internalizar, al menos, la necesidad de tenerlos en cuenta. Tampoco pienso que hubiera sido igual de formativo que yo, como docente, distribuyera los criterios en el comienzo para que fueran aplicados por ellos: el tiempo supuestamente ahorrado se habría desaprovechado para que los estudiantes pudieran hacerlos propios.

La “lección” que podemos extraer de esta experiencia es que el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debiera, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes. Tampoco puede ser transmitido en forma verbal por el profesor: ha de ser reconstruido por los aprendices a través de participar reflexivamente en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas. En este caso, pudo convertirse en un punto de llegada a condición de que el grupo discutiera con su docente el trazado del mapa mientras exploraba el terreno, y revisara una y otra vez terreno y mapa mientras los recorría y utilizaba.

Evaluar la evaluación

La semana siguiente a la realización de las jornadas abiertas, nos volvimos a reunir con los alumnos para evaluar cómo había resultado la experiencia, además de distribuir las calificaciones. Surgieron varios aspectos en que el proyecto podría ser mejorado con futuros estudiantes: la principal crítica fue la necesidad que manifestaron de disponer de más tiempo para preparar las exposiciones y, por tanto, propusieron comenzar antes en el cuatrimestre, aunque se continuase simultáneamente con otras tareas.

Aparte de esta crítica, la experiencia fue muy valorada. Los alumnos reconocieron haberse enfrentado a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Expusieron para una audiencia real, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera, que vinieron a escuchar) y se ubicaron desde su punto de vista para planificar y revisar sus presentaciones. Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos pudieran servirles para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Usaron la escritura como instrumento cognitivo para objetivar, clarificar y estructurar sus ideas. Recibieron dos tutorías en las que, como profesora, discutí el plan de sus presentaciones y ayudé a mejorar los *abstracts* de sus trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas en forma clara a los asistentes a la Jornada Abierta. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa del encuentro. Leyeron y discutieron en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación que resultara atractiva para otros. Es decir, leyeron no sólo “por encargo” (Marucco, 2001), sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina. Si bien la duración de la propuesta fue considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante valoraron la tarea extendida durante varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Varias características de esta actividad pueden haber favorecido el compromiso dispuesto por los alumnos para comprender y organizar los temas presentes en la bibliografía consultada. Por un lado, el hecho de que hayan podido elegir qué leer. Por otro lado, la responsabilidad que asumieron ante la idea de exponer para otros que no conocían el tema; quizá, esta situación acreditativa sea una de las pocas en su historia como estudiantes en la cual su producción tuvo otros destinatarios, aparte del docente-evaluador y, por tanto, un sentido adicional. Sin duda, la oportunidad que se les dio para ser partícipes de los criterios con los que evaluarían las exposiciones de sus compañeros y con los que ellos mismos

serían evaluados pudo haber incidido. Lo mismo que la circunstancia de participar en un foro académico, análogo a los encuentros entre profesionales. Me animo a agregar, por último en este análisis, la posibilidad que tuvieron estos estudiantes de que su punto de vista fuera tenido en cuenta y de contar con un docente que compartiera con ellos su saber-*hacer* académico (y no sólo su saber-*decir*). En resumen, la autenticidad de la situación propuesta y la invitación a responsabilizarse ante sus pares y la comunidad universitaria (más allá del docente) parecieran, entonces, haber promovido los motivos para aprender, tanto como la lectura incitada por el interés y su protagonismo en generar los criterios de calidad para la evaluación del trabajo.

Condiciones que posibilitaron el proyecto

Un comentario imprescindible. Durante las cinco semanas de preparación de las ponencias, todo el trabajo de la asignatura (el mío como docente y el de los alumnos) estuvo centrado en la organización de esta jornada abierta. Fue mi decisión, para hacer lugar a esta propuesta, no seguir avanzando con el programa de la asignatura, tal como otros años sí lo había hecho. El programa, sin embargo, avanzó en la medida en que los alumnos eligieron exponer sobre alguno de los temas que habían quedado pendientes. Pero avanzó en distintas direcciones y en forma divergente según los grupos de trabajo. Algunos de los presentes podrán cuestionar mi decisión de suspender por estas semanas las clases expositivas; a ellos les digo que yo misma me pregunté varias veces sobre su conveniencia y otras tantas veces me respondí así: “adelante con la propuesta. De nada sirve un programa desarrollado completo por el docente si los estudiantes no lo reconstruyen para sí mismos. De mucho sirve una experiencia en la cual el trabajo serio de analizar la bibliografía para armar una ponencia queda a cargo de los alumnos: al fin y al cabo, cuando yo preparo un tema para explicarlo frente a ellos aprendo más que cualquiera de los que me escucha luego. Que esa experiencia se viva con entusiasmo: hete aquí el germen del buen universitario”.

Dos últimas consideraciones caben en mi relato. Ambas atañen a las condiciones en que pude llevar a cabo este proyecto. En primer lugar,

tuve la fortuna de tener sólo veinte alumnos en la clase. Pude distribuir mi tiempo con ellos para que dispusieran de un docente tutor y no sólo de un conferencista. En segundo lugar, conté con la ayuda simbólica de otros profesores que me “asesoraron” a través de diversas presentaciones en congresos (Hogan, 1996 y 1999; Legget, 1997; Libedinsky, 1998; Muñoz, 2001; Zadnik y Radloff, 1995). Gracias a estas dos circunstancias, los alumnos tampoco fueron dejados a merced de sus propias competencias. Recibieron orientación para discutir los contenidos leídos y planificar por escrito el texto de sus exposiciones; también contaron con una interlocutora experimentada a quien mostrar sus borradores y de quien recibir comentarios críticos que les ayudasen a reconsiderarlos. Por medio de la tarea acreditativa, leyeron, escribieron, pensaron, discutieron, revisaron y expusieron sobre los contenidos que la materia quería transmitirles.

Conclusiones

En este trabajo, me he referido a una experiencia en una materia universitaria que incluyó, como objeto de enseñanza, la oportunidad de que los alumnos leyeran y escribieran sobre los temas de la asignatura para hacer una presentación oral. He abordado una secuencia didáctica que ilustra cómo puede integrarse el trabajo sobre los contenidos específicos de una disciplina con la enseñanza de una de las prácticas discursivas (Di Stefano y Pereira, 2004) que los graduados en la Licenciatura respectiva habrán de realizar. Los interrogantes que aparecen al final de la sección II han quedado, a mi juicio, respondidos, aunque sé que ésta es una respuesta parcial, provisoria y que necesita ser sometida a discusión dentro de la comunidad universitaria, especialmente en cuanto a cómo generalizar experiencias como la narrada.

Un par de rasgos de la secuencia didáctica llevada a cabo merecen ser destacados. En primer lugar, ésta modifica las condiciones de lectura en la universidad: para esta ocasión, los alumnos leyeron con un propósito adicional al inespecífico objetivo de leer para saber qué dicen los textos (Gottschalk y Hjortshoj, 2004) y para demostrar al docente que leyeron, y lo hicieron para recortar un tema a partir del cual exponer frente a

un auditorio auténtico. En segundo lugar, escribieron también en forma diferente de la usual: escribieron no para dar cuenta en un examen de lo estudiado, sino para armar una presentación oral dirigida a quienes desconocían el tema, y escribieron no en un instante, sino durante un mes y con guía y retroalimentación del docente.

Pienso que el proyecto analizado aporta a la reflexión de los docentes universitarios en tres direcciones. Por un lado, plantea un cambio sustantivo en las formas habituales de evaluar a los alumnos, ya que extiende en el tiempo la situación acreditativa, acompaña con enseñanza lo que al final será evaluado y logra entusiasmar a los alumnos en la medida en que el proyecto resulta directamente relevante para su futura práctica profesional. Por otro lado, incluye en la materia un contenido habitualmente ausente en la educación formal. Es decir, deja de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasa a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas. Los profesionales que estamos formando no sólo necesitarán en el futuro saber “acerca de” los temas de la disciplina, sino que requerirán saber “hacer” cosas con el lenguaje empleado para referirse a esos temas. Por último, la experiencia relatada vincula los usos del lenguaje escrito con los usos del lenguaje oral, explicitando que en la gestación de una presentación pública hablada existe un proceso recursivo de leer y escribir. Dicho de otro modo, el habla que se usa al exponer ante un foro científico, profesional o empresarial no es un habla espontánea, sino sumamente planificada y reconsiderada a través de la lectura y de la escritura.

A mi juicio, omitir en la formación universitaria cuestiones como éstas es privar a los estudiantes de aprender una parte sustantiva de lo que han de saber hacer en su desempeño profesional futuro. Si nos proponemos formar universitarios que estén preparados para afrontar los retos que su participación en la “sociedad” les demandará, hemos de prever que la “educación” formal también les ayude a desarrollar su “lenguaje”, con la doble función de potenciar su aprendizaje y de posibilitar el dominio de los géneros discursivos no espontáneos que han de saber dominar. Por consiguiente, pienso que las implicaciones últimas de este artículo, triplemente involucrado en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, atañen al *currículum* de las carreras y al perfil de egresados que estamos queriendo formar. Deseo que este trabajo contribuya al debate que nuestras instituciones de educación superior tienen pendiente.

Notas

1. Este artículo fue enviado a la Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad* el 1 de abril de 2005. Se presentó, luego, en una versión reducida, con el título "Leer y escribir para presentar una ponencia oral. Enseñándolo a hacer en la universidad" como comunicación libre en el 8.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en el marco de la 31.ª Exposición Feria Internacional de Buenos Aires El Libro del Autor al Lector, Buenos Aires, 18-20 de abril de 2005. Posteriormente, una ampliación de este artículo, junto a otras situaciones para evaluar a los universitarios enseñándoles a escribir, se publicaron en Carlino (2005).
2. Del mismo modo en que Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que escribir "transformando el conocimiento" contiene como una subparte "decir el conocimiento", el segundo modelo de enseñanza propuesto aquí no excluye, sino que engloba el primero.
3. La materia dictada se cursa en primer año pero ha de tenerse en cuenta que los estudiantes son, por requisito de esta Licenciatura, profesores de Matemática, Química, Física o Biología, egresados de Institutos de Formación Docente de carreras de cuatro años de duración, generalmente con muchos años de ejercicio de la docencia. La asignatura es cuatrimestral (16 semanas), con cursado presencial obligatorio de 4 horas, una vez por semana.
4. En el contexto argentino, es habitual que los alumnos tengan escaso contacto con libros y, en cambio, accedan con preponderancia a materiales fotocopiados.

Bibliografía

- ALTRICHTER, H.; KEMMIS, S.; McTAGGART, R. y ZUBER-SKERRITT, O. (2002). "The concept of action research". *The Learning organization*, 3, 125-131.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- (1998, julio). "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s". *Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior*. Auckland, Australia.
- CARLINO, P. (2002, noviembre). *Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo*. [Versión en CD] Comunicación libre (exposición) presentada en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- (2003a). "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 43-51.

- (2003b). “Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página”. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 1 (15), 81-96.
- (2004a). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1, 16-27.
- (2004b). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. En P. CARLINO (Coord.). *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto*, 6 (pp. 5-21). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COFFIN, C.; CURRY, M. J.; GOODMAN, S.; HEWINGS, A.; LILLIS, T. y SWANN, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2004). “La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En P. CARLINO (Coord.), *Textos en Contexto*, 6 (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- EMERSON, L.; MACKAY, B.; FUNNELL, K. y MACKAY, M. (2002). “Writing in a New Zealand Tertiary Context: WAC and Action Research”. *Language and Learning Across the Disciplines*, 3 (5), 110-133.
- FLOWER, L. (1979). “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”. *College English*, 41, 19-37.
- GIBBS, G., SIMPSON, C. y MACDONALD, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework*. European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2003). “Does your assessment support your students’ learning?”. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1).
- GOTTSCHALK, K. y HJORTSHOJ, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin’s.
- HALL, S. (1996, Julio). “Action research for institutional curriculum change”. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education. Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior*. Perth, Australia.

- HOGAN, C. (1996, febrero). "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses". En J. ABBOT y L. WILLCOXSON, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines* (pp. 79-81). *Actas de la quinta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia: Murdoch University.
- (1999, febrero). "Using exhibitions to share and assess student learning". En K. MARTIN, N. STANLEY y N. DAVIDSON (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context* (pp. 158-161). *Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje*. Perth, Australia.
- KEMBER, D. (2003). "To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1, 89-101.
- KEMMIS, S. (1993). "Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research". *Educational Policy Analysis Archives*, 1, 1-7. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- KUIT, J., REAY, G. y FREEMAN, R. (2001). "Experiences of reflective teaching". *Active Learning in Higher Education*, 2 (2), 128-148.
- LEGGET, M. (1997, febrero). "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?" En R. POSPISIL y L. WILLCOXSON, L. (Eds.) *Learning Through Teaching* (pp. 194-196). *Actas de la sexta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia.
- LIBEDINSKY, M. (1998, mayo). *Evaluación del aprendizaje en la universidad*. Ponencia presentada en el IX Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino, Universidad de San Pablo, Brasil.
- MUÑOZ, C. (2001, junio). *Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- RUSSELL, D. y FOSTER, D. (2002). "Introduction: rearticulating articulation". En D. FOSTER y D. RUSSELL (Eds.) *Writing and Learning in Cross-National*

Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education. Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

- RUST, C. (2002). "The impact of assessment on student learning". *Active learning in higher education* 2 (3), 145-158.
- SANTHANAM, E. (2002, febrero). "Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation". En *Focusing on the Student. Actas de la undécima Conferencia anual del Teaching Learning Forum*, Edith Cowan University, Perth, Australia.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985). "Development of dialectical processes in composition". En D. OLSON, N. TORRANCE y A. HILDYARD (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P
- y — (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHRIVER, K. (1990). *Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader-Focused Methods*. (Technical Report N° 41). National Center for the Study of Writing, U.S. Department of Education.
- WELLS, G. (1990). "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught". *Curriculum Inquiry* 4 (20), 369-405.
- ZADNIK, M. y RADLOFF, A. (1995, febrero). "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. SUMMERS (Ed.) *A Focus on Learning* (pp. 292-296). *Actas de la cuarta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*. Perth, Australia.

Apéndice I

Cualidades que caracterizan una buena presentación

Criterios de evaluación para la instancia del segundo parcial

- a) La exposición del tema debe adecuarse al nivel de la audiencia. Adoptará un registro de divulgación (lenguaje no técnico). ②
- b) Debe tener coherencia interna y claridad conceptual. ③
- c) Debe ser autónomo. ②
- d) Debe tener un eje temático. Se debe enfocar hacia una idea central. Las ideas secundarias estarán al servicio de esa idea central (Las partes contribuyen al todo). ③
- e) Se comienza con una presentación, luego se desarrolla el tema y se finaliza con un cierre del mismo. ④
- f) El propósito es generar interés en la audiencia. Se logrará teniendo en cuenta: ①
 - a. la aplicabilidad del tema;
 - b. la curiosidad que despierta;
 - c. la novedad que conlleva;
 - d. el planteamiento de una pregunta, un problema, un desafío.
- g) Debe existir un compromiso personal, que se traducirá en el tono con que se exponga, la sensación de “parecer experto”, etc. ⑥
- h) Debe tener solidez argumentativa. Cada afirmación estará fundamentada en razones. Se debe dar a la audiencia el fundamento del tema. ⑤
- i) Cada ponencia tendrá un título coherente con la exposición. ① ③

Con respecto a los recursos para la exposición, hay dos tipos:

- a) Lingüísticos. Por ejemplo, comenzar con interrogantes y la promesa de responderlos. ①
- b) Gráficos. Por ejemplo: transparencias, resumen, mapa conceptual, abstract de 200 ó 250 palabras. ②

①: Propósito

②: Audiencia

③: Coherencia

④: Organización

⑤: Argumentación de la idea central

⑥: Imagen que se transmite del expositor

Apéndice II

Crterios para evaluar la presentación de ponencias (versión final redactada por la docente)

Jornada abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje
Prof. Dra. Paula C. Carlino

Evaluación de las ponencias:

1. El objetivo de generar y mantener interés en la audiencia (curiosidad que despierta el tema, forma de presentación realizada, título que atrae) se logra:
escasamente medianamente mayormente con creces
2. Es adecuada a las necesidades informativas de la audiencia (da información novedosa pero asequible –ya que puede ser comprendida con los conocimientos de la audiencia–, utiliza recursos –esquemas, resumen, etc.– que ayudan a entender, explica los términos técnicos)
escasamente medianamente mayormente con creces
3. La coherencia en la presentación (claridad conceptual, eje temático con idea central resaltada, nociones secundarias al servicio de la central, ideas conectadas sin saltos bruscos de tema) se logra
escasamente medianamente mayormente con creces
4. La organización de la ponencia (presentación que ubica a la audiencia en el tema, cierre que retoma lo más importante para dejarlo claro) se logra
escasamente medianamente mayormente con creces
5. La argumentación está sólidamente fundamentada (las afirmaciones aparecen explicadas y sustentadas en razones, la exposición muestra en qué se basan las opiniones que sostiene)
escasamente medianamente mayormente con creces
6. Los expositores dan la imagen de buenos comunicadores (seguridad, soltura explicativa, entusiasmo por el tema, contacto visual con la audiencia)
escasamente medianamente mayormente con creces

□ Paula Carlino

7. Las respuestas a las preguntas han sabido seleccionar las más importantes, están bien enfocadas y son pertinentes para responder lo que se pregunta, son claras conceptualmente y dan una explicación fundamentada.

escasamente medianamente mayormente con creces

8. El grupo funciona como equipo cohesionado y los aportes individuales contribuyen a una presentación integrada

escasamente medianamente mayormente con creces

Apéndice III Programa de las Jornadas

Jornada abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje UNSAM,

Lunes 19 de noviembre de 2001, 18 a 22
Peatonal Belgrano 3663 - San Martín

PROGRAMA

18 a 18.30

Presentación de la Jornada:

Elegir qué leer, analizar los textos, recortar un tema y presentarlo a otros: alineando constructivamente los objetivos, las tareas y la evaluación de los aprendizajes

Dra. Paula Carlino

18.30 a 20

Panel A:

1. *Teoría sociocultural de Vigotsky: ¿empirista o dialéctica?*
Prof. Patricia Duarte y Prof. Isabel Venazco
2. *¿Alcanza con aprender contenidos o es necesario adquirir estrategias para aprender?*
Prof. Carla Finiello, Prof. Yolanda Cieri y Prof. Yanina Bernal
3. *Otro sujeto entre yo y el objeto. Una mirada sociocognitiva*
Prof. Graciela Castro, Prof. María Laura Rocca y Prof. Gerardo Rizzo

20.15 a 21.45

Panel B:

1. *La influencia del marco epistémico en la sociogénesis del conocimiento: por qué China no produjo un Galileo o un Newton.*
Prof. Graciela López, Prof. Liliana Di Falco y Prof. Edda Dessilla de Krienke
2. *Brousseau y los obstáculos didácticos*
Prof. Osvaldo Bonifacini, Prof. Rodolfo Sbatella y Prof. Elba Mottolese
3. *Acerca de los modelos mentales de los estudiantes: errores conceptuales e intervención docente*
Prof. Andrés Loffreda y Prof. Natalia Zaccagnino

21.45 a 22

Cierre de la jornada y primera evaluación
