

Qué se lee y se escribe en la formación universitaria y para qué

LUCÍA NATALE

*Instituto del Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento*

INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, un número importante de universidades latinoamericanas ha incorporado a la formación de grado distintos dispositivos destinados a promover en sus estudiantes los procesos de alfabetización académica (Carlino 2013). Para atender a esta cuestión, se han creado centros de escritura en los que tutores asesoran a estudiantes que concurren para resolver sus dudas para la producción escrita. Son también comunes los talleres de lectura y escritura destinados a ingresantes, generalmente ubicados en el primer año universitario o en cursos de ingreso para aspirantes.

Tal como ha señalado Paula Carlino (2013), estos cursos basales presentan distintas ventajas: muestran que la comprensión y la producción de textos es objeto de atención en el nivel universitario y ofrecen un espacio específico para reflexionar sobre la escritura académica. Sin embargo, resultan insuficientes para que los estudiantes aprendan cómo leer y escribir los géneros que se emplean en los distintos ámbitos disciplinares. Esto se debe a que,

La formación de lectores más allá...

en general, se ocupan de cuestiones generales de la escritura, con escasa atención a las particularidades que el lenguaje asume en los distintos campos del saber.

Afortunadamente, con el correr de las décadas se han comenzado a implementar otros talleres y programas que se ocupan de describir y enseñar los géneros propios de las diferentes culturas disciplinares, tanto las académicas como las profesionales. En estos abordajes se parte de la idea de que cada disciplina ha desarrollado formas específicas de razonar, comunicar el conocimiento producido y actuar. Por ello, se piensa que es preciso introducir de manera sistemática a quienes ingresan a cada cultura.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), universidad pública argentina, desde 2006 hasta 2018 se implementó un programa para el desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo del curriculum que trabajaba en distintas materias de algunas de las carreras que se dictan en la institución. A partir de 2019, ese programa se transformó en un espacio curricular denominado Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED) que se inserta en la totalidad de los planes de estudio. En esta nueva etapa, no solo se extendieron las actividades que ya se desarrollaban, sino que se iniciaron otras acciones de trabajo con los cuerpos académicos.

Se busca de esta manera instalar la reflexión sobre los géneros que se abordan a lo largo de las carreras y analizar si esos géneros se corresponden con los requeridos en el perfil de graduados. En ese proceso, se inició una indagación acerca de los géneros que se leen, se escriben y se exponen en las distintas asignaturas. Para la obtención de datos, se administró una encuesta a los docentes responsables de las materias, se comenzó con una serie de entrevistas a profesores, estudiantes y graduados y con la recolección de trabajos y consignas de trabajo producidos en los cursos.

A través de estos instrumentos, se busca conocer si los diseños de los planes de estudio contribuyen a la construcción de los perfiles de graduados consignados en ellos, considerando los géneros que se estipulan para su desempeño en diversos ámbitos. A partir de estos datos, se espera organizar nuevas acciones para colaborar

con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esos géneros. En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos a través de la encuesta, a partir de los cuales planteamos algunas reflexiones.

¿POR QUÉ LEER, ESCRIBIR Y EXPONER EN EL MARCO DE LAS DISCIPLINAS?

Estudios realizados en distintos campos muestran que existen diferencias en los modos de razonar, comunicar y actuar en las disciplinas. Desde la sociología de las ciencias, las investigaciones de T. Becher se focalizan en aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y en las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento (Becher 2001). En relación con sus formas de organización social al interior de las universidades, los académicos podrían caracterizarse por su pertenencia a diversas tribus que habitan territorios constituidos por las disciplinas del conocimiento. Cada una de ellas se caracteriza, en principio, por los ritos de iniciación y de permanencia.

Becher (1994) reconoce cuatro dominios de conocimiento: duro/puro (por ejemplo, física y química), blando/puro (por ejemplo, historia y antropología), duro/aplicado (por ejemplo, ingeniería), blando/aplicado (por ejemplo, educación). A partir de este esquema, se trazan similitudes y diferencias en los patrones de acumulación de conocimiento, tipos de explicación, métodos, naturaleza de los resultados y formas de validación. El conocimiento puro y duro, relacionado con universales, se estructura de un modo acumulativo y atomístico, con un énfasis en la simplificación y la cuantificación. En contraste, los saberes de las ciencias puras blandas son de carácter reiterativo, holístico y se relacionan con aspectos particulares, lo que se traduce en un abordaje de corte cualitativo. Los conocimientos duros aplicados se vinculan con el dominio del entorno físico y se orienta hacia los productos y las técnicas. El conocimiento blando aplicado se relaciona con la práctica profesional y apunta a la elaboración de protocolos y procedimientos.

La formación de lectores más allá...

A la vez, estos patrones de producción del conocimiento se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad, tanto en lo que respecta a los conocimientos involucrados –currículum, formas de evaluación, propósitos cognitivos–, como en aspectos sociales –características de los docentes, formas de agrupación de los miembros de cada cultura disciplinar– (Neumann, Parry y Becher 2002).

En este trabajo importa especialmente la primera dimensión, asociada a las formas de construcción del saber. En lo que se refiere al currículum, se encuentra que los contenidos de las disciplinas duras puras tienden a ser concebidas como lineales y jerárquicamente organizadas. Se busca que los estudiantes comprendan las teorías a partir de la adquisición de hechos, principios y conceptos. Se promueven las operaciones de clasificación, categorización y descripción del mundo material. Las blandas puras, por su parte, se estructuran de manera espiralada, con niveles de complejidad creciente en el abordaje recursivo de las problemáticas. Se propone el desarrollo de las ideas y el pensamiento creativo, además de la fluidez de expresión. Se requiere la formulación de explicaciones que den cuenta de una visión individual sobre las experiencias humanas y sociales.

Las disciplinas aplicadas parecen compartir las diferencias señaladas en torno de las puras duras y blandas. Las duras procuran un progresivo dominio de las técnicas, en una secuencia lineal, a partir de la comprensión del orden de lo factual. Tanto el currículum como las evaluaciones apuntan a la resolución de problemas y a la puesta en juego de habilidades prácticas. Las blandas se vinculan también con las prácticas profesionales, aunque el tipo de conocimiento que se emplea es más ecléctico (Neumann, Parry y Becher 2002).

Las formas de evaluación que se adoptan en las asignaturas pueden ser relacionadas con las características mencionadas. En las disciplinas puras duras, al igual que en las duras aplicadas, se enfatiza la adquisición del conocimiento, por lo que se evalúa a través de preguntas de examen cerradas, a veces en pruebas de selección múltiple; es decir, en pruebas rigurosas de tipo

“objetivo”. El tipo de conocimiento disciplinar impacta entonces en la selección de tareas que implican cálculos y experimentación. En el caso de las duras aplicadas, existe una tendencia a proponer problemas a ser resueltos, relacionados con la práctica.

En las disciplinas blandas puras, a su vez, se tiende a preferir la aplicación y la integración del conocimiento a través de la elaboración de ensayos, explicaciones y respuestas de elaboración argumental. El objetivo que se persigue es evaluar el nivel de comprensión de un dominio complejo y conocer los juicios de los estudiantes sobre cuestiones que son objeto de debate. Se privilegia la evaluación continua, en la cual los estudiantes son evaluados en distintas circunstancias en su participación en seminarios, a partir de las presentaciones orales en las que suele solicitárseles que integren distintas lecturas desde el primer año universitario (Neumann, Parry y Becher 2002). En las blandas aplicadas se encuentra que, en gran medida, se busca enlazar la práctica profesional con protocolos y procedimientos. Predominan las formas de evaluación basadas en ensayos y proyectos, con énfasis en las reflexiones que pueden generar los estudiantes. Neumann, Parry y Becher señalan que los criterios para la calificación son a menudo ambiguos en este campo, dado que las habilidades prácticas requeridas suelen estar implícitos o no se expresan de manera precisa.

La variación entre categorías duro/blando y puro/aplicado también fue encontrada en estudios que analizaron la perspectiva de docentes universitarios sobre las metas de formación de carreras. De acuerdo con sus respuestas, la formación apunta, según las disciplinas, a la adquisición, la aplicación o la integración de conocimientos.

Por otro lado, otros estudios (Bazerman 1981) mostraron que las diferencias se verifican también en la producción escrita de investigadores y estudiantes universitarios de posgrado. Los escritores expertos en ciencias comparten conocimientos asumiendo que sus lectores comparten las mismas visiones, en lo que puede ser entendido como un paradigma establecido. Los de ciencias sociales y humanas, a su vez, buscan persuadir a su auditorio sobre metodologías o interpretaciones a las que han llegado, por lo que

se asume que hay paradigmas diferentes que coexisten y compiten entre sí. Por otro lado, a partir de publicaciones periódicas de distintos campos del saber, se ratificaron estas distinciones y se propuso que las comunidades disciplinares constituyen también comunidades retóricas.

Asimismo, desde la lingüística aplicada, Hyland (2000) señala que, aun cuando existe la creencia generalizada de que la escritura académica es un cuerpo monolítico y homogéneo, un conjunto de habilidades descontextualizadas y transferible a cualquier dominio y disciplina, la investigación sobre la escritura disciplinar ha comenzado a mostrar diferencias claras entre campos en lo que respecta a las estructuras y los significados que se tratan, así como distintas demandas de comportamientos comunicativos que habitualmente son desconocidos para quienes se están iniciando en las distintas culturas disciplinares, como los estudiantes universitarios. Las diferencias en los discursos disciplinares, según este autor, no solo radican en los temas que abordan, sino también en los modos en que los autores se interrelacionan con sus lectores y en su organización interna.

A partir de este recorrido, aparece la necesidad de que los estudiantes universitarios sean introducidos en las formas de conocimiento y comunicación propias de las diferentes culturas disciplinares, a fin de favorecer una buena actuación en ellas al momento de la graduación.

EL ENCUADRE INSTITUCIONAL DEL ESTUDIO

El estudio que presentamos se desarrolla en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se trata de una universidad pública argentina creada en el año 1992. Actualmente, se dictan veintidós carreras de grado: tres ingenierías, doce licenciaturas y siete profesorado, además de cuatro tecnicaturas. Según un análisis de los perfiles de graduados, que no expondremos aquí por razones de espacio, la mayoría de las carreras busca formar a los estudiantes para su inserción en dos ámbitos: el académico

–en tanto suele consignarse que los graduados estarán preparados para analizar y producir conocimiento científico– y el profesional– ya que entre los ámbitos de desempeño se mencionan entidades públicas y privadas.

Un aspecto destacable de la UNGS es que en ella se presta especial atención a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, que se distribuye a lo largo de toda de la formación. Además de dos asignaturas curriculares obligatorias ubicadas en el inicio de los estudios superiores, entre 2006 y 2018, se implementó el Programa de Apoyo a la Lectura y la Escritura a lo largo del Currículum (PRODEAC), que brindaba asistencia los docentes de materias de distintas carreras que la solicitaran. Desde 2019, este programa se constituyó como un espacio curricular que se inserta en todas las carreras, de modo de favorecer un trabajo continuo con la lectura y la escritura en las disciplinas en materias intermedias y avanzadas, a partir de un abordaje basado en géneros. Esto implica considerar que los textos se leen y se escriben para alcanzar una meta social, de acuerdo con autores que se inscriben en distintas corrientes teóricas (para mayor detalle, véase Hyon, 1996). El espacio, denominado “Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas” (ALED), tiene como característica distintiva que las acciones de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad tienen lugar en las mismas clases de las materias curriculares y no en espacios separados. Los contenidos específicos de ALED se integran de esta manera a los contenidos de las asignaturas, en tanto se parte de la idea de que las prácticas letradas y los géneros propios de una cultura disciplinar son inseparables de los conceptos, teorías y metodologías de cada campo de conocimiento.

El dictado de estas clases se realiza bajo la forma de codocencia. Esto significa que se encuentra a cargo de una pareja pedagógica conformada por los docentes responsables de las asignaturas (el docente curricular, un especialista en el campo) y un profesor del equipo ALED (un graduado en Letras con amplia experiencia en el dictado de talleres de lectura y escritura en el nivel universitario). Ambos docentes, en forma conjunta, diseñan y proponen una secuencia de trabajo, un cronograma de intervención en las

La formación de lectores más allá...

clases para desarrollar algunas de estas actividades: hacer lecturas compartidas de textos ejemplares para evidenciar los recursos lingüísticos que sirven para la realización de los géneros, guiar la planificación, redacción y revisión de textos, generar instancias de reflexión sobre la escritura en las disciplinas, proveer de retroalimentación en situaciones de exposición oral, por ejemplo.

En las clases, cada uno de los miembros de esta pareja pedagógica asume una forma de participación particular. Los docentes disciplinares, miembros activos de las distintas comunidades, aportan la perspectiva de los expertos en un campo de conocimiento y proveen información sobre los contextos reales en que circulan los textos y sobre los participantes y los escenarios en que se producen los intercambios. El docente ALED, a su vez, parte de los conocimientos proporcionados por el docente disciplinar para elaborar una descripción lingüística del género discursivo que se requiere en la asignatura. Además de las clases propiamente dichas, existen otras instancias en las que se lleva adelante el trabajo colaborativo de estas parejas pedagógicas. A inicios de cada semestre, estos profesores se reúnen para seleccionar los géneros, describirlos a partir de ejemplares provistos por el docente disciplinar y acordar una secuencia de trabajo en las aulas. Luego, periódicamente, interactúan para realizar ajustes a la secuencia o evaluar conjuntamente las acciones implementadas. Por otro lado, tras las intervenciones en las clases y a lo largo de todo el semestre, los docentes ALED realizan un seguimiento de los escritos de los estudiantes –generalmente, a través del correo electrónico o de las aulas virtuales– y, de ser necesario, realizan tutorías individuales o grupales para andamiar el proceso de producción de los textos o para resolver dudas puntuales.

EL RELEVAMIENTO DE DATOS

A partir de la implementación de ALED y de la realización de distintas reuniones con directores de carrera y secretarios académicos de las unidades académicas, surgió la necesidad de tomar

conocimiento sobre los géneros requeridos en los ámbitos laborales en los que se pueden desempeñar los futuros graduados para prepararlos para una mejor inserción. Asimismo, con la misma finalidad, cobró relevancia la indagación sobre los géneros requeridos a lo largo de las carreras y su articulación en pos de alcanzar el perfil de graduado. Para ello, se instrumentó una encuesta administrada a todos los docentes responsables de asignaturas. La encuesta, elaborada conjuntamente con otra investigadora, la doctora María Lucía Molina, se centró básicamente en solicitar que los profesores consignaran los géneros que se leen, se escriben y se exponen en las asignaturas. Para ello, se les ofrecían distintas opciones y los encuestados podían marcar varias. Opcionalmente, se les pedía que indicaran por qué los demandaban.

Para establecer los ítems, nos guiamos por la descripción de las familias de géneros propios de la formación universitaria en distintas carreras elaborada por Nesi y Gardner (2012). Para la formulación de las opciones, se buscó no solo nombrar los géneros, sino caracterizarlos brevemente y abarcar denominaciones que se emplean habitualmente en el medio académico argentino para hacer referencia a un género o una familia genérica. Por ejemplo: “Informes de lectura, informes bibliográficos, ensayos bibliográficos”; “Relatos de prácticas, registros, diarios, memorias, bitácoras”. También se ofreció la opción “otros” por si alguna posibilidad no hubiera sido considerada en la elaboración del instrumento. La encuesta fue respondida por ciento cincuenta docentes. Como limitación del estudio, puede señalarse que este número no abarca la totalidad de los docentes, aunque entendemos que ofrece un primer panorama de los géneros que se emplean en las asignaturas de la UNGS. En este mismo sentido, cabe consignar que las categorías seleccionadas por los docentes pueden no corresponder con las actividades que ellos realizan porque las etiquetas empleadas pueden no ser del todo transparentes. Una vez obtenidas las respuestas, estas fueron agrupadas según categorías más amplias para facilitar su exposición, que se desarrolla a continuación.

¿QUÉ SE LEE Y PARA QUÉ?

De acuerdo con los resultados encontrados en las encuestas, los textos que se leen con mayor frecuencia son capítulos y artículos de investigación (71, 8%), seguidos por fichas de cátedra (64,8%), textos de divulgación (55,2 %) y periodísticos (55,4%), manuales universitarios (50%), ponencias (34,5%), documentos producidos por organismos públicos como normativas, diseños curriculares, propuestas de programas sociales (42,3 %), géneros producidos en el ejercicio de las profesiones, como proyectos e informes (28,2%) y textos literarios (14,8%).

De acuerdo con estos datos, podemos señalar que, con claridad, prima la lectura de géneros, cuyo foco está puesto en los contenidos producidos en las disciplinas, sea aquellos que se derivan de investigaciones (artículos de investigación, ponencias) o aquellos que introducen a los estudiantes en los conceptos (fichas de cátedra, textos de divulgación y manuales universitarios). Así, puede decirse que la mayor parte de los textos que los estudiantes leen tienen como finalidad hacer conocer el conocimiento ya construido en las áreas de conocimiento en que las carreras se inscriben.

Por otro lado, como surge de los comentarios de los docentes en la encuesta, también se les demanda la lectura de textos periodísticos y ficcionales para transformarlos en casos para que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos. A la vez, los documentos elaborados por organismos públicos son utilizados para conocer normativas y procedimientos vigentes y para analizar la evolución de nociones y paradigmas en el tiempo. A estas funciones, puede sumarse que en algunos casos se planteó que la lectura de las “buenas fuentes” permite conocer las formas lingüísticas que típicamente están empleadas en el campo.

¿QUÉ SE ESCRIBE Y PARA QUÉ?

Al analizar los resultados referidos a los géneros cuya escritura se demanda, encontramos respuestas que se condicen con los

expuestos en el apartado anterior. En efecto, los porcentajes más altos se registran en relación con producciones que requieren la exposición de las lecturas teóricas realizadas. Esto es: respuestas a preguntas puntuales (60,6 %); respuestas a preguntas abiertas que exijan reelaboración de las lecturas (57,2%); fichas de lectura, resúmenes o cuadros a partir de fuentes (27,5%); informes o ensayos bibliográficos (26,1%).

Estos géneros apuntan a comprobar el conocimiento desarrollado por los estudiantes, al igual que otro que persigue el mismo propósito (Nesi y Gardner 2012): la resolución de problemas o ejercicios que involucren la aplicación de fórmulas (34,5%). En menor medida se encuentran géneros que implican la aplicación del conocimiento para resolver situaciones problemáticas ficticias (26,2%) y el análisis de casos a partir de nociones teóricas (21,4%).

Otros géneros, dirigidos a la formación en investigación y a la producción de conocimiento científico, tienen una frecuencia aún más baja: diseño de encuestas, entrevistas u otros instrumentos: 9,9%; tesinas: 5,2% proyectos: 4,9%; posters, ponencias o artículos de investigación: 4,2%.

En cuanto a los géneros que preparan a los estudiantes para la actividad profesional, se encuentran en una baja proporción. Los proyectos para resolver problemas en un contexto dado (industria, escuela, territorio, etc.) son declarados en un 9,9%, al igual que las planificaciones de clases en los profesorados. Los diseños de productos (industriales, obras de arte, folletos, páginas web, etcétera), en un 7,7%. Finalmente, en una muy baja escala se requiere la elaboración de textos periodísticos (2,1%) y literarios (0,7%), que solo se requieren en Letras y Comunicación.

En síntesis, según estos resultados, la producción escrita mayormente solicitada en las carreras se centra en el aprendizaje de los saberes teóricos y en las lecturas de los estudiantes. Menor es la atención que se le presta a la formación en investigación y a los escritos que circulan en los ámbitos profesionales. En este sentido, los géneros que se vinculan con los dos escenarios laborales de los egresados, la investigación científica y el ejercicio de la profesión, son escasamente atendidos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Hasta aquí, se han consignado los resultados obtenidos a partir de una encuesta completada por ciento cincuenta docentes de asignaturas de todas las carreras de la universidad. En principio, es preciso señalar algunas limitaciones de los datos, como el hecho de que no se ha recogido la respuesta de todos los profesores de la institución. Por otro lado, no podemos decir con certeza si los géneros que los docentes declaran son los que efectivamente se abordan en las aulas, ya que podría haber existido una discordancia entre las etiquetas otorgadas a los géneros en la encuesta y las que utilizan habitualmente los encuestados. Por ello, resulta necesario ampliar y profundizar estas primeras observaciones con informaciones provenientes de otras fuentes: entrevistas a directores de carrera, graduados, estudiantes, profesores; análisis de programas y de portafolios que recojan los textos de los estudiantes a lo largo de las carreras.

En relación con los resultados expuestos, se nota un predominio del conocimiento declarativo sobre el vinculado con la ejecución de acciones. Así, la formación que se brinda parece estar orientada al saber académico que proviene de fuentes reconocidas. La construcción de los conocimientos vinculados con la investigación y el ejercicio de las profesiones parece ser delegado a la etapa posterior a la graduación.

En relación con lo anterior, se plantean distintas acciones a futuro que, en el marco de ALED y con el acuerdo de las autoridades, podrían encaminarse: generar instancias que favorezcan la toma de conciencia de los docentes disciplinares sobre las relaciones que se establecen entre los géneros que se leen y producen en las aulas a aquellos que efectivamente se emplean en los ámbitos en los que se insertarán los graduados; incorporar a la bibliografía (y también a la biblioteca) textos que circulan en ámbitos laborales; favorecer la lectura retórica de esos textos para familiarizar a los estudiantes con ellos. Esto implica leerlos considerando los contenidos que se desarrollan, su organización interna y los modos en que los autores se vinculan con su audiencia.

En síntesis, no es poco lo que queda por hacer si existe un interés por preparar a los estudiantes para su posterior inserción en el ámbito laboral.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bazerman, C. 1981. What written knowledge does, *Philosophy of the Social Sciences*, 2: 361–387.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences, *Studies in Higher Education*, 19:2.
- . 1989. [2001]. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, segunda edición, Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. 2013. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381.
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Hyon, S. 1996. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* nol. 30, núm. 4, pp. 693-722.
- Nesi, H. y Sh. Gardner. 2012. *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, R., Sh. Parry y T. Becher. 2002. Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis, *Studies in Higher Education*, 27:4, 405-417.