

## COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIA

### INICIACIÓN A LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS: EXPERIENCIA EN UN NUEVO ESPACIO CURRICULAR DE LA CARRERA DE LETRAS (UNT)

Constanza Padilla (coordinadora)  
Ana Ma. Ávila  
Silvina Douglas  
Cristian García  
Indiana Jorrat  
Esther López  
Marcela Ocampo  
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Eje Temático: 3. Teorías lingüísticas, didáctica de las lenguas y prácticas educativas.

#### RESUMEN AMPLIADO

El ingreso a la vida académica constituye un proceso arduo para los ingresantes universitarios, ya que no sólo implica aprender contenidos disciplinarios de complejidad creciente, sino también conocer y llegar a dominar los modos de comunicación de ese saber disciplinario, y desarrollar un pensamiento independiente que les permita evaluar críticamente las perspectivas enseñadas, para la construcción de saberes genuinos.

Dentro de esta problemática, se destaca en los estudiantes la dificultad para abordar la complejidad que presentan los textos académicos.

Tal dificultad deviene, en parte, de la representación que tienen del conocimiento en tanto saber estable, “anónimo” y universal que no es necesario validar o cuestionar, sino simplemente asimilar y reproducir. Esta idea los vuelve muy poco permeables a la diversidad y el disenso propios del discurso científico-académico, especialmente del área de las ciencias humanas.

A esto se suma el hecho de que el “discurso del otro”, en tanto fuente de autoría, y los modos de introducirlo en el discurso académico, a través de las formas de citación, son aspectos casi desconocidos por los estudiantes.

De este modo, de entre los diversos inconvenientes que se presentan a los estudiantes a la hora de trabajar con textos disciplinarios, se destacan los derivados de la estructura polifónica de los mismos, que ponen de manifiesto un problema de fondo en

la comprensión que luego se refleja también en la producción: la dificultad para “leer argumentativamente” estos textos; es decir, para identificar los puntos de vista y los argumentos que los sostienen, y para producir argumentaciones con parámetros básicos de razonabilidad.

Conscientes de esta problemática, varios docentes de la carrera de Letras de la UNT, con motivo de la reformulación de los planes de estudios de dicha carrera, propusieron la creación de un espacio curricular específico que contribuyera a solucionar la problemática planteada.

En este sentido, la presente comunicación da cuenta de algunos aspectos de la implementación y de los resultados obtenidos hasta el momento, en este nuevo espacio denominado *Taller de comprensión y producción textual*, constituido como asignatura instrumental obligatoria del Plan de Estudios 2005 de la carrera de Letras de la UNT.

El principio rector del trayecto didáctico planteado en el Taller es el desarrollo del *pensamiento crítico*<sup>1</sup> y de las competencias discursivas correspondientes, tanto orales como escritas, que permitan a los estudiantes abordar con competencia creciente los géneros académicos, tanto en las instancias de comprensión como de producción.

Para ello, en el primer cuatrimestre se trabaja con un diagnóstico y con material bibliográfico de complejidad creciente (se parte de textos expositivos y mediáticos de opinión para llegar a los textos académicos). En el segundo cuatrimestre, se focaliza el trabajo con los textos de especialidad, mediante la selección, estudio y valoración crítica de material bibliográfico que sirve de base para la elaboración de una ponencia -como evaluación final-. En dichas ponencias se comunican los resultados de una primera experiencia en investigación, las cuales son presentadas en una Jornada intracátedra, abierta a la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras. La elaboración de las mismas es gradual y se realiza a través de un proceso tutorial.

## **PRIMERA ETAPA**

---

<sup>1</sup> Definimos el *pensamiento crítico*, en la instancia de comprensión textual, como la actividad mental de reconocer la tesis y el propósito de un texto, de determinar y evaluar los argumentos, premisas y evidencias ofrecidas, de identificar las tendencias del autor y de construir una perspectiva personal a partir de este análisis crítico de los discursos. En la instancia de producción, como la capacidad de verbalizar, tanto en la oralidad como en la escritura, una argumentación razonada. Seguimos parcialmente, entre otros autores, a J.McMillan (1987), R.Mayer y F.Goodchild (1990), W.Huitt (1995) y R.Paul (1984, 1991), en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico; y a teóricos de la argumentación, particularmente a F.van Eemeren y R.Grootendorst (2002, 2006), Ch.Perelman y L.Olbrechts (1970), C.Masseron (1997 a y b) y A.Weston (2003).

Como dijimos, en esta etapa trabajamos la comprensión y producción textual, especialmente a través de textos mediáticos de opinión (cartas de lectores, editoriales y columnas) sobre temas de actualidad y de gran impacto social, aparecidos en diarios locales, nacionales e internacionales.

En relación con la comprensión de textos, elaboramos cuestionarios de análisis y otras actividades que permiten graduar la interacción con textos de complejidad creciente.

Con respecto a la producción, solicitamos a los alumnos que la elaboración de textos en forma individual y grupal, en los que deben tomar posición respecto de los temas abordados en clase y poner en juego las estrategias adquiridas.

## **SEGUNDA ETAPA:**

### **LA PRODUCCIÓN DE PONENCIAS Y EL PROCESO TUTORIAL**

Para el segundo cuatrimestre, en el 2005, habíamos pensado originalmente en la elaboración de una monografía que permitiera a los estudiantes, en un proceso gradual, aprender a usar herramientas básicas de estudio e investigación, indispensables para la comprensión y producción de textos académicos. No obstante, nos preocupaba la falta de circulación que normalmente tienen estos escritos en la vida universitaria, lo cual podía poner en riesgo el compromiso genuino con la tarea.

Entonces, muy a tiempo llegó a nosotros la experiencia de la Dra. P. Carlino (2005) acerca de la producción de ponencias en el marco de una asignatura disciplinaria, con la exposición final de las mismas en una jornada abierta. Esto nos motivó a repensar la conveniencia del trabajo monográfico y a evaluar la factibilidad de realizar una experiencia similar a la de Carlino.

Organizamos la tarea de la siguiente manera:

- Por una parte, asistencia a un encuentro semanal de todo el grupo de alumnos con la coordinadora del Taller, para dar lineamientos teóricos y prácticos que pudieran ser de utilidad para todos los estudiantes;
- por otra, asistencia a un encuentro semanal de los grupos de trabajo (4 o 5 alumnos por grupo) con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas. Estos encuentros presenciales se complementaron con una tutoría virtual, a través del correo electrónico.

## ACERCA DE LOS TEMAS DE LAS PONENCIAS

Decidimos proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que nos permitiera una cierta articulación con las dos áreas fundamentales del campo de las letras: la lingüística y la literatura. Este eje giraba en torno a la elección de una *clase textual*<sup>2</sup> de circulación social, en relación con distintas prácticas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes: un corpus escrito y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

## ACERCA DEL PLAN DE ACCIÓN

Iniciamos a los estudiantes en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema elegido; selección y análisis de un corpus textual, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Esta iniciación a la investigación estuvo sustentada en un proceso tutorial en pequeños grupos que permitió un seguimiento del proceso, de manera más personalizada: progresivamente se elaboraron borradores y se controlaron las distintas etapas del trabajo pautado. (ver Anexo 1)

Este proceso fue complementado, con la tutoría de modalidad no presencial, a través del mail. Emplear este medio fue provechoso tanto para los tutores que podíamos monitorear el desarrollo del trabajo, como para los tutoreados que tenían la posibilidad de recibir nuestras sugerencias y correcciones en relación a diferentes aspectos. En este sentido, cada uno de los tutores implementó con sus alumnos códigos para referir el tipo de inconveniente encontrado en la construcción del texto. Este sistema, además,

---

<sup>2</sup> *Clase textual*, entendida como las clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad, como consecuencia de sus interacciones cotidianas con textos de uso corriente. Por ej., una carta, un chiste, una propaganda, etc.. En cambio, el *tipo textual* se relaciona con una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de los textos. Aquí se ubican las distintas tipologías (ver G.Ciapuscio, 1994 y 2000 quien sintetiza las posturas de lingüistas textuales alemanes, con respecto a estos conceptos, tales como E.Werlich, 1975; K.Brinker, 1988; E.Gülich, 1986 y W.Heinemann y D.Viehweger, 1991).

favoreció el control sin necesidad de mayores encuentros cara a cara, con el ahorro de tiempo que esto supuso para dedicarlo al trabajo productivo.

## **LOGROS Y DIFICULTADES EN LA EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN**

En relación con la primera tarea prevista (**relevamiento bibliográfico**), el principal problema tuvo que ver con la selección y evaluación crítica del material que permitiera determinar qué autores y qué argumentos servirían para respaldar las tesis propias y qué posturas servirán para instaurar la polémica. Esto se reflejó posteriormente en la escritura de las ponencias en donde se observaron dificultades con las formas de citar y de introducir el discurso de otros autores, tanto con respecto a la fidelidad a las mismas y a la explicitación de la fuente bibliográfica, como en relación con el carácter de la cita (de autoridad o polémica).

Con respecto al **corpus**, en algunos grupos, costó mucho su selección, lo que dilató considerablemente el avance del proceso. En otros grupos, hubo que hacer precisiones sobre la representatividad de la muestra, porque presentaban un escaso material para analizar, cuando era importante encontrar recurrencias textuales, y para eso se necesitaba comparar cierto número de ejemplares.

Por otra parte, con respecto a la relación entre marco teórico y análisis del corpus, en términos generales, les costó integrar información proveniente de distintas fuentes bibliográficas para precisar categorías de análisis. Parecería que tienen la idea de que lo adecuado es sujetarse al esquema teórico de un autor para aplicarlo al corpus.

En relación con el **trabajo de campo**, los estudiantes prefirieron para la recolección de los datos, el formato encuesta combinado, en algunos casos, con entrevistas a especialistas en el género objeto de su investigación.

La sistematización de los resultados de las encuestas y entrevistas combinó el análisis cuantitativo con el cualitativo.

En cuanto a la **escritura de la ponencia**, ésta se realizó a través de distintas versiones. Para orientar en la adecuación a la clase textual solicitada, se analizaron las *partes canónicas*<sup>3</sup> de textos ejemplares y se trabajó con pautas consensuadas grupalmente para determinar criterios de calidad de las versiones finales. Por su parte, el equipo de cátedra determinó los criterios de evaluación del proceso y del producto, entre los cuales se fijaron los siguientes:

---

<sup>3</sup> La *parte textual canónica* es una unidad funcional de los textos académicos que puede estar conformada por uno o más segmentos textuales (las *movidas* de J. Swales, 1990). Ver en G. Ciapuscio e I. Otañi (2002)

1. Planteo de la escritura académica como problema científico a investigar: determinación de hipótesis, análisis de los datos y elaboración de conclusiones.
2. Grado de comunicabilidad de los resultados obtenidos (en función de los destinatarios y del tiempo de exposición).
3. Manejo de fuentes bibliográficas (formas adecuadas de citar; integración pertinente de las citas en el desarrollo lógico de la exposición)
4. Coherencia en la presentación (claridad expositiva, precisión y progresión temática y conexión entre las ideas)
5. Adecuación al registro académico.

Estas pautas sirvieron para evaluar tanto las presentaciones escritas como las exposiciones orales en la Jornadas.

El proceso de elaboración de las ponencias implicó una doble problemática: el ajuste a los cánones establecidos para la escritura a fin de ser evaluada por el comité organizador, y la adecuación a las pautas de comunicación oral con el propósito de ser socializada.

En consecuencia, si en la etapa de escritura se exigió a los estudiantes que cumplieran con las características canónicas del discurso académico, en la instancia de la comunicación se esperó que evidenciaran cierta fluidez en la comunicabilidad de los resultados obtenidos, en función de la adecuación a los destinatarios y al tiempo pautado.

Esto supuso un arduo trabajo por parte de los estudiantes días previos a la jornada, pues debían adecuar la escritura a la situación de comunicación oral. Es decir, distribuir turnos de habla, determinar qué parte del trabajo expondría cada integrante del grupo y definir qué recursos tecnológicos utilizarían para dinamizar la presentación.

A pesar de la complejidad implícita en esta **puesta en escena de la ponencia**, los estudiantes lo hicieron exitosamente, pese a la escasa experiencia en estas situaciones de comunicación. Si bien se advirtieron momentos de nerviosismo y de tensión, la mayoría pudo afrontar el reto positivamente. Algunos grupos fueron más espontáneos que otros, de acuerdo con la personalidad de sus integrantes, ya que los factores psicológicos juegan un rol fundamental en la puesta en escena de la comunicación. La mayoría de los grupos hizo un buen uso de los medios tecnológicos (filminas, power point) y tradicionales (láminas, afiches, etc.) y evidenciaron una buena performance discursiva.

## **CONCLUSIONES**

Sabemos que, aunque los alumnos, con la realización de esta experiencia, no alcanzarán el dominio completo de la escritura académica, ésta resulta sumamente válida como iniciación, ya que este espacio permite que los estudiantes tengan la oportunidad de recibir instrucción específica acerca de las prácticas discursivas que necesitarán tanto para transitar con éxito por la vida universitaria, como para su futuro desarrollo profesional.

No está de más recordar que, hasta hace poco tiempo, estas prácticas no se consideraban objeto de enseñanza porque se daba por sentado que los alumnos llegaban a la universidad con un dominio suficiente en lectura y escritura que los habilitaba para afrontar satisfactoriamente las exigencias académicas. Sin embargo, la propia experiencia nos ha demostrado que estas prácticas implican un arduo proceso de aprendizaje que nosotros mismos lo hemos adquirido solos y a fuerza de muchos errores y que, por lo tanto, consideramos que requiere de una enseñanza sistematizada y formal.

En la actualidad, a este problema se suma el hecho de que buena parte de los alumnos no llega al nivel universitario ni siquiera con las habilidades discursivas mínimas y que, por lo tanto, les será aún más difícil el abordaje de los textos especializados que implican no sólo el dominio de estas habilidades sino un uso sistemático del razonamiento crítico, del cual muchos carecen porque éste tampoco fue objeto de enseñanza en el nivel pre-universitario.

Toda esta situación pone en evidencia la necesidad de que la universidad asuma la enseñanza sistemática de estos géneros de especialidad, entendidos éstos como contenidos indispensables de la alfabetización académica, la cual no debe limitarse sólo a un espacio curricular específico, sino que debe ser centro de articulación de las distintas asignaturas disciplinarias.

## **ANEXO 1**

### **PLAN DE ACCIÓN**

#### **(ENCUENTROS CON LOS TUTORES PARA LA ELABORACIÓN GRADUAL DE LAS PONENCIAS)**

##### **Encuentro 1**

Pautas iniciales para la elaboración de una ponencia.

Exploración de material bibliográfico proporcionado por la cátedra.

Temas tentativos. Bosquejos de los aspectos a trabajar.

*Tarea:* búsqueda bibliográfica (biblioteca, hemeroteca, internet). Fichaje

##### **Encuentro 2**

Control de rastreo bibliográfico (pertinencia, adecuación).

*Tarea:* plan de trabajo. Selección del corpus de análisis.

### **Encuentro 3**

Control del Plan de trabajo. Control de la selección corpus. Orientaciones para analizar el corpus.

*Tarea:* Determinación de la población a estudiar y de la técnica de recolección de los datos (entrevistas, encuestas, etc.). Análisis del corpus

### **Encuentro 4**

Control de pautas para el trabajo de campo. Revisión del análisis del corpus.

*Tarea:* aplicación del trabajo de campo.

### **Encuentro 5**

Control del trabajo de campo. Orientación para su análisis.

*Tarea:* análisis de los datos del trabajo de campo.

### **Encuentro 6**

Control del análisis de los datos.

Criterios de calidad para la escritura de las ponencias

*Tarea:* Escritura del primer borrador.

### **Encuentro 7**

Control del primer borrador: criterios para la revisión y corrección.

*Tarea:* escritura del segundo borrador y resumen (*abstract*) para el programa de las Jornadas.

### **Encuentro 8**

Control del segundo borrador y del resumen.

*Tarea:* versión definitiva.

### **- Presentación de las ponencias en las Jornadas.**

(Versión escrita: hasta 12 páginas. Interlineado 1,2, times new roman 12)

(Versión oral: hasta 6 páginas)