

**Modalidades de lectura y escritura
de ingresantes universitarios:
un insumo para el diseño de intervenciones docentes**

María Nieves Barech

nievesbarech44@gmail.com

María Carla Ghioni

contodaslasletras@gmail.com

Melisa Robledo

melisarobledo27@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (Luján, Argentina)

Introducción

En este trabajo presentaremos algunos resultados del proyecto de investigación “Leer y escribir en la Educación Superior: Articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza” desarrollado en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Dicha investigación, fundada en los principios de la Perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), se propone describir las intervenciones docentes realizadas en el marco de clases teórico-prácticas de la asignatura “Psicología General y Social” del primer cuatrimestre de las carreras de Ciencias de la Educación de dicha universidad, para comprender qué tipo de intervenciones podrían favorecer la articulación entre contenidos disciplinares y lenguaje, que consideramos fundamental para que se produzcan los aprendizajes.

En este trabajo expondremos los resultados del análisis de una parte del corpus recogido: las producciones de estudiantes ingresantes a las carreras mencionadas, orientadas a resolver tareas que involucran la definición y la caracterización de un concepto teórico. El propósito de dicho análisis es describir cómo se plasma la articulación entre contenido y lenguaje en esas producciones. Esperamos, de esa forma, poder identificar características de las modalidades de lectura y escritura puestas en juego que, en términos de Vigotski (1988), entendemos que se inscriben en la zona de desarrollo real de los estudiantes ingresantes.

Los resultados del análisis sugieren que dichas modalidades son principalmente de tipo extractivista y reproductivista (Casco, 2007; Hernández Rojas, 2008, 2012), es decir, que se centran en el tratamiento del aspecto temático del contenido y desatienden los aspectos verbales constitutivos de este, desde la perspectiva teórica adoptada. Considerar este punto de partida es imprescindible para evaluar y diseñar intervenciones docentes que promuevan la apropiación de modalidades de lectura propias del nivel superior, en las que, desde nuestra perspectiva, se promueva la articulación entre contenido y lenguaje.

Marco teórico

Retomando los aportes del Enfoque Sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000) y el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2006, 2008; Riestra, 2009), entendemos que los contenidos disciplinares no pueden ser adquiridos independientemente de las formas de funcionamiento del lenguaje que les son constitutivas. En ese sentido, consideramos que los estudiantes solo podrán apropiarse de esos contenidos en la medida en que participen en la comunidad disciplinar de referencia a través de los usos del escrito que son específicos de dicha comunidad y que, lejos de estar dados de antemano o ser universales, requieren de un aprendizaje (y una enseñanza) particulares (Silvestri, 2002; Riestra, 2010; Hernández Rojas, 2005).

Desde esa perspectiva, concebimos el desarrollo de las modalidades de lectura y escritura propias del nivel superior como un proceso paulatino y no lineal, que requiere intervenciones didácticas específicas, sostenidas y desplegadas en el tiempo. Asimismo, nos alejamos de las miradas que establecen una correlación directa entre propuestas de enseñanza y “resultados” de aprendizaje. Es por estas razones que nuestro abordaje del corpus de producciones de estudiantes ingresantes, recogidas en las instancias iniciales de la cursada de la asignatura “Psicología General y Social”, no estuvo orientado a establecer relaciones causales entre las intervenciones docentes observadas y los escritos producidos por los estudiantes, sino a situar la zona de desarrollo efectivo (Vigotski, 1977, 1988) –en términos de modalidades de lectura y escritura de los últimos– en función de su potencialidad como insumo para el diseño de propuestas de enseñanza.

Encuadre metodológico

Para el tratamiento de nuestro objeto de estudio hemos optado por la metodología cualitativa (Strauss y Corbin, 2002). Interesa destacar que dicho objeto no ha surgido de una conceptualización

teórica previa, sino que se desprende del análisis concreto de una parte de la realidad, tal cual se manifiesta en la práctica (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Con respecto a la recolección de la información, en este trabajo tomaremos el corpus compuesto por producciones realizadas por los estudiantes de manera domiciliaria en el marco de la cursada de la asignatura introductoria “Psicología General y Social” de la carrera de Ciencias de la Educación en los años 2016 y 2017. En 2016 se recolectaron 30 (treinta) producciones orientadas por una consigna que solicitaba la construcción de una definición del concepto “naturaleza humana” a partir de la lectura de un texto –elaborado por la docente responsable de la asignatura mencionada– titulado “La naturaleza humana”. En 2017, a partir de un ajuste en la consigna solicitada, se reunieron 14 (catorce) producciones que consistieron en la elaboración de una actividad preparatoria a la escritura de una caracterización (“*Realizar un punteo con los rasgos característicos de la naturaleza humana*”).

Análisis del corpus

1. Categorías

El análisis de los datos –realizado a partir del método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967)– derivó en la elaboración de una serie de categorías teóricas emergentes que permitieron la construcción de conclusiones fundamentadas empíricamente. En efecto, desde nuestro marco teórico de referencia, consideramos que las tareas prescriptas por las consignas que orientan las producciones reunidas en nuestro corpus, es decir, la definición de la naturaleza humana (consigna 2016) o su caracterización (consigna 2017), se materializan en determinados procedimientos que hemos categorizado en dos grandes operaciones: la inclusión de términos y la textualización de la definición/caracterización.

En cuanto a la operación de inclusión de términos, esta comprende las dimensiones de la tarea en las que se articulan pensamiento y lenguaje en el plano semántico (es decir que esta operación está vinculada con el plano del contenido disciplinar). En el corpus del 2016, estas dimensiones dan cuenta del reconocimiento y la selección de los términos relacionados con la definición del concepto “naturaleza humana” en el texto fuente, y en el 2017, de los términos vinculados con la caracterización de dicho concepto. Estas dimensiones –comunes a ambos años– son: la inclusión del término central, la de los términos secundarios constitutivos de la definición/caracterización, la de los términos periféricos, la de los términos no vinculados y la de los términos distorsionantes.

Con respecto de la operación “textualización de la definición”, esta comprende las dimensiones de la tarea en las que se articulan pensamiento y lenguaje en el plano pragmático (es decir que esta operación está asociada al dominio del lenguaje). Cabe señalar que estas dimensiones fueron construidas en función de la particularidad que presenta la tarea prescripta para cada año. En efecto, mientras que en 2016 estas dimensiones dan cuenta de la construcción de la definición del concepto “naturaleza humana” en un texto nuevo y autónomo a partir de la fuente y de acuerdo con lo solicitado en la consigna de trabajo, en 2017 se refieren a la elaboración de un escrito preparatorio para la caracterización de dicho concepto. En este sentido es que se presentan tanto dimensiones comunes a ambos años (por ejemplo, la inclusión de enunciado anticipatorio, el uso de la fuente en la resolución de la tarea y la inclusión de elementos definitorios), como dimensiones diferentes (por ejemplo, “relaciones entre las ideas” y “jerarquización de los términos” para 2016 y “organización de las ideas” para 2017).

Para el análisis de las dimensiones aludidas, a su vez, se consideraron formas de realización particulares. Por ejemplo, en la operación “inclusión de términos” se observó la presencia y la ausencia de los mismos, y en la textualización de la definición/caracterización, algunas formas propias de las dimensiones presentadas: la presencia o ausencia de un enunciado anticipatorio, de elementos definitorios o la transcripción o la paráfrasis, entre otras formas.

2. Resultados

A partir de las categorías construidas llevamos a cabo, en primer lugar, el análisis de las producciones por operación, es decir, comparamos cómo se realizan las diferentes dimensiones de cada una de las operaciones, tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1: Análisis de las producciones por operación

Operación	Dimensión	Forma de realización	2016	2017
<i>1. Inclusión de términos (plano semántico)</i>	a. Inclusión del término central	-Presencia -Ausencia	-46% -54%	-86% -14 %
	b. Inclusión de términos secundarios constitutivos de la definición/caracterización	-Presencia: total o parcial -Ausencia	-94% -6%	-100%

	c. Inclusión de términos periféricos a la definición/caracterización	-Presencia -Ausencia	-90% -10%	-86% -14 %
	d. Inclusión de términos no vinculados con la definición/caracterización	-Presencia -Ausencia	-87% -13%	-100%
	e. Inclusión de términos distorsionantes	-Presencia -Ausencia	-33% -67%	-43% -57%
2. Textualización (plano pragmático)	a. Inclusión de enunciado anticipatorio	-Presencia del enunciado -Ausencia del enunciado	-27% -73%	-79% -21 %
	b. Uso de la fuente en la resolución de la tarea	Transcripción: distorsionante -Paráfrasis: *aproximada *distorsionante	-2% -24% -74%	-14% -21% -64%
	c. Inclusión de elementos definitorios	-Presencia -Ausencia	-40% -60%	-
	d. Relaciones entre las ideas	-Presencia de elementos discursivos: *uso adecuado *distorsionante -Ausencia de elementos discursivos	-20% -73% -7%	-

	e. Jerarquización de los términos incluidos en función de la definición	-Se mantiene la jerarquía establecida entre los términos en el texto fuente -Se altera la jerarquía establecida entre los términos en el texto fuente	-33% -67%	-
	f. Organización de las ideas	-Criterio 1: según la operación solicitada en la consigna -Criterio 2: según el ordenamiento del texto fuente -Criterio 3: criterio velado	-	-36% -14% -50%

Estos datos sugieren que, tanto en el plano semántico como en el pragmático, la mayoría de las producciones se aleja de la operación solicitada en la consigna de cada año: en 2016, la definición y en 2017, la caracterización.

En cuanto a la inclusión de términos, observamos, por un lado, que en 2016 la mayoría de los estudiantes no incluye el término central, elemento imprescindible para la definición del concepto, mientras que sí se incluyen términos periféricos y/o no vinculados, que serían elementos prescindibles para la definición. Por otro lado, en 2017, observamos que si bien la mayoría de las producciones incorpora los términos necesarios para caracterizar el concepto (el término central y los tres secundarios constitutivos), un gran porcentaje de producciones incluye términos periféricos y no vinculados. Es decir que en ambos años habría inconsistencias en cuanto a la jerarquización de las ideas para la resolución de la tarea prescripta.

En relación con la operación de textualización de la definición, en la mayoría de las producciones de 2016 se pudo observar tanto la ausencia de un enunciado anticipatorio –es decir, que actuaba como introductor de la definición solicitada– como de elementos definitorios –es decir, de términos y expresiones propios de la definición– lo que nos permitió advertir que los estudiantes no emplean los recursos retóricos necesarios para la elaboración de una definición. Por su parte, en las producciones de 2017 observamos que, a pesar de que las producciones incluyen un enunciado anticipatorio, en la mayoría de ellas se altera el contenido del texto fuente –uso de la fuente distorsionante– y se organizan las ideas con un criterio que no es claro y que denominamos “criterio velado”. El hecho de que las producciones no presenten una estructura clara –un criterio organizador– daría indicios de que aún no hay un reconocimiento suficiente por parte de los estudiantes de las particularidades que reviste la consigna a resolver.

Posteriormente, realizamos el análisis del corpus por producción, que consistió en la construcción de agrupamientos de producciones que compartían entre sí las formas de realización de las dimensiones de cada operación. La elaboración de esos agrupamientos fue necesaria para llegar a la última instancia de análisis de las producciones, que derivó en la construcción de nuevos agrupamientos. Estos reúnen escritos con similar nivel de realización (complementación) de las dos operaciones consideradas: inclusión de términos y textualización de la definición/caracterización. Esta indagación estuvo orientada a observar la complementación entre las dos operaciones, que podría dar cuenta de la articulación entre contenido y lenguaje (objeto central de nuestra investigación). En otras palabras, las producciones que integran estos grupos muestran distintos grados de coincidencias en el nivel de realización de las dos operaciones en juego, tal como podemos observar en el cuadro 2.

Cuadro 2. Complementación de las operaciones

Grado de complementación de las operaciones implicadas en la resolución de la tarea	Grupo	Porcentaje aproximado de producciones que lo conforman	
		2016	2017
Mayor grado de complementación (producciones en las que se incorporan los términos pertinentes de la definición/caracterización e intentan integrarlos en un texto que responda la consigna).	I	20%	7%

Grado intermedio (producciones que incorporan términos que, si bien son pertinentes, resultan secundarios para la definición/caracterización y los integran en un escrito encaminado a la tarea solicitada aunque este presenta algunas distorsiones respecto de la fuente).	II	3%	7%
Menor grado de complementación (producciones en las que se observa la ausencia del término central de la definición/caracterización y una combinación aleatoria de términos pertinentes e impertinentes que no logran integrarse en un hilo conductor por lo que el escrito se aleja de la tarea solicitada).	III	33%	14%
No se observa complementación (producciones en las que no se observan coincidencias en el nivel de realización de las dos operaciones categorizadas).	IV	43%	71%

A partir de los nuevos agrupamientos realizados es posible observar que en el año 2016 predominan los casos en los que no se advierte una complementación de las operaciones implicadas en la resolución de la tarea de definición o bien se observa una complementación en menor grado. En 2017 observamos que se presenta una situación similar a 2016. En efecto, en 2017 predominan los casos en los que no se manifiesta una complementación de las operaciones involucradas en la tarea solicitada (caracterizar), o se muestra en menor grado. En resumen, a partir de estos agrupamientos consideramos que son escasas las situaciones en las que los estudiantes logran complementar las operaciones de inclusión de términos y de textualización de la definición/caracterización, lo que afectaría la articulación que nos ocupa.

3. A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado los resultados del análisis de un corpus de producciones de estudiantes universitarios, con el objetivo de observar cómo se plasma en ellas la articulación entre contenido y lenguaje, que desde la Perspectiva Sociocultural que asumimos es un aspecto central de los procesos de aprendizaje.

A partir de las categorías construidas y de los agrupamientos elaborados, observamos esa articulación en la complementación de las dos operaciones que, para cada año, se ponen en juego para la resolución de la tarea: la inclusión de términos y la textualización. En este sentido, advertimos que tanto en las producciones de estudiantes del años 2016 como en las de 2017, los diferentes grados de complementación de las operaciones que hemos distinguido muestran una tendencia mayoritaria al desfasaje o desarticulación entre los planos del contenido y del lenguaje.

En efecto, en la mayoría de los casos se observa un mayor nivel de realización de la operación de inclusión de términos, vinculada con el plano del contenido disciplinar, que de la operación de textualización, relativa al dominio del lenguaje.

Entendemos que estas tendencias pueden ser interpretadas como indicios de las modalidades de lectura y escritura puestas en juego en la resolución de la tarea. A partir de la descripción presentada, consideramos que las producciones de los estudiantes mostrarían el desarrollo de determinadas modalidades de lectura de tipo contenidista y extractivista, en estrecha vinculación con modalidades de escritura que se encuentran entre una escritura reproductiva o imitativa (Hernández Rojas 2012), y una escritura “a pesar de todo” (Casco 2007). Entre esos dos polos (el “*ventrilocuo*” y el “*collage*”) se encuentran las modalidades de escritura propias de la zona de desarrollo real (en los términos de Vigotski 1977 y 1988) de los estudiantes, que se aleja de las modalidades propias del nivel superior. En ese sentido, creemos que el análisis del corpus nos permitió reconocer algunas huellas del proceso de apropiación del conocimiento disciplinar por parte de los estudiantes, que estaría en un estadio inicial caracterizado por las modalidades de lectura y escritura descriptas.

En otras palabras, podríamos afirmar que las modalidades de lectura y escritura propias de este estadio se focalizan en el enunciado y dejan de lado la enunciación. Es decir que los estudiantes, en este momento del proceso, aún no logran articular una voz propia, que estructure un discurso autónomo que les permita intervenir adecuadamente en la situación comunicativa propia del contexto universitario. Al no incorporar la dimensión dialógica de los textos, el texto fuente se *cosifica*. Ya no se trata de un interlocutor con el cual dialogar, sino de una *hoja* de la cual extraer *recortes*.

Desde este punto de vista, el efecto de fragmentariedad y yuxtaposición propio de las producciones textuales en este momento del aprendizaje se relaciona con la dificultad de tomar la palabra en la comunidad disciplinar, que es una comunidad discursiva. Esta dificultad es, desde luego, esperable; la incorporación a la comunidad discursivo-disciplinar solo puede darse de manera gradual, pasando por diferentes momentos de lo que Casco (2007) llama “*membreía inestable*”. Este proceso no es de ningún modo espontáneo, sino que requiere de intervenciones docentes específicas que lo favorezcan.

A pesar del desfasaje al que hemos aludido anteriormente y de las modalidades de lectura y escritura descriptas, lo evidenciado no tiene una connotación negativa, sino que, por el contrario, entendemos que los estudiantes ingresantes se encuentran en una instancia inicial del proceso de conceptualización del término “naturaleza humana”. En ese mismo punto de partida es que identificamos distintas aproximaciones a la tarea (grados de acercamiento a la operación solicitada

en la consigna). Esta descripción es la que caracteriza la zona de desarrollo efectivo, real de los estudiantes, lo que permite reflexionar acerca de posibles intervenciones docentes que favorezcan la articulación entre contenido y lenguaje, así como la apropiación de las modalidades de lectura y escritura propias del nivel superior.

Bibliografía

- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En Faundez, A; Mugarri, E.; Sanchez, A. (org.) *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto*. Universidad de Medellín, pp. 87-119.
- Bronckart, J.P. (2008). “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. *Lectura y Vida*, 29 (2), pp.6-19.
- Casco, M. (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. Ponencia presentada en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”*. Tandil, Argentina.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Compagny.
- Hernández Rojas, G. (2008). “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), pp. 737-771.
- Hernández Rojas, G. (2012). “Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas”. En *Perfiles Educativos*, XXXIV (136), IISUE, UNAM.
- Hernández Rojas, G. y otros. (2012). “Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios”. Ponencia presentada en el *III Seminario internacional de lectura en la universidad*. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Riestra, D. (2009). “Modelos de intervención para acompañar los procesos de lectura y escritura de los alumnos”. Conferencia dictada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 32 de Balcarce, Buenos Aires, el 7 de abril de 2009.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Paidós.