



LA ESCRITURA DE UN INFORME DE TRABAJO DE UN TRABAJO EXPLORATORIO: UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Álvarez, Zelmira y Pereyra, Silvina

Universidad Nacional de Mar del Plata

zelmira@copetel.com.ar, pereyra@mdp.edu.ar

Resumen

En el artículo se expone el proceso que se encuentra implícito en la experiencia de alfabetización académica llevada a cabo en la cátedra Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, asignatura correspondiente al segundo año del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Siendo *el aprendizaje* el foco de la primera unidad temática, se plantea el primer trabajo práctico de los estudiantes como una tarea exploratoria, que involucra en su primera etapa la salida a los establecimientos educativos para llevar a cabo entrevistas a docentes y alumnos con el objeto de registrar las creencias dominantes de los actores educativos acerca de cómo se aprende, las que en una segunda etapa son volcadas en un informe que es compartido con todos los estudiantes. La asignatura en cuestión es la primera del Área de Formación Docente que los estudiantes cursan en inglés y por tanto enfrentamos el desafío de introducir a los alumnos a los temas específicos de la disciplina y a los modos de pensar y transmitir el conocimiento que le son propios. En este contexto, la intervención docente y el trabajo en grupo son claramente definitorios en las tareas preparatorias a la formulación del guión de las entrevistas así como posteriormente para la escritura del reporte, lo que implica una serie de consideraciones y acciones efectivas, tales como: explicitar el aporte de la tarea al aprendizaje de los contenidos de la asignatura, acompañar a los alumnos en las distintas etapas de elaboración tanto del guión como del informe, ayudarlos a adecuar los textos producidos a sus propósitos comunicativos, entre otras.

Palabras Clave: Alfabetización académica; Formación docente; Creencias; Aprendizaje



Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas”



Introducción

A menudo esperamos que los alumnos universitarios lean y escriban desplegando un conjunto de habilidades cognitivas tales como relacionar conceptos teóricos y la empiria, evaluar las posiciones de diferentes autores, argumentar y fundamentar opiniones, jerarquizar la información, escribir textos que se despeguen de las opiniones de otros autores y adquieran voz propia, entre otras. Detrás de estas expectativas, subyacen al menos tres mitos: que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre, que esos saberes pueden ser transferidos a cualquier asignatura del currículum, y que se escribe sobre lo ya sabido o aprendido (Carlino, 2013). Es por ello que los docentes universitarios en su mayoría creen que enseñar a escribir en la universidad no les atañe como responsabilidad, que es un saber que los alumnos deben traer consigo de los niveles educativos previos o de las asignaturas de los primeros años de la carrera.

La presente propuesta didáctica está dirigida a cuestionar estos mitos teniendo como marco conceptual la alfabetización académica definida por Carlino (2013) como el proceso de enseñar a leer y a escribir en el contexto de cada una de las disciplinas de manera de favorecer la inclusión de los alumnos a la cultura escrita de cada comunidad de conocimiento.

En primer lugar, la escritura es un proceso y el escritor se reinventa a sí mismo cada vez que debe enfrentarse a escribir sobre un tema nuevo; dependiendo de distintas variables como la disciplina, los géneros discursivos, las convenciones específicas de cada campo, la situación retórica (sobre qué, para qué, para quién). Desde esta perspectiva, entonces, no aprendemos a escribir ‘de una vez y para siempre’ (Carlino, 2004, p.324), sino que el escritor hace su trayecto a medida que aprehende la cultura discursiva específica de la disciplina.

En segundo lugar y como consecuencia del primer punto, si cada disciplina pertenece a una comunidad de conocimiento con maneras de decir que le son propias, el saber escribir en un campo del conocimiento no es transferible a través del currículum. En esta línea, Carlino asevera que “Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas” (2013, p.361).





Por último, pensar en la escritura como una práctica para demostrar lo aprendido le quita su potencial epistémico, en palabras de Nelson (2001), “escribir y leer para aprender”. Es decir, la escritura se constituye en una herramienta para construir el conocimiento. Los alumnos, en tanto inmigrantes a una nueva cultura (Carlino, 2004, 2005), son aprendices del conocimiento disciplinar específico y de los géneros discursivos que le son propios. Aprender a escribir implica leer y escribir para comprender el tema, establecer conexiones entre ideas y autores, y hacerlas explícitas para el lector (Nelson, 2001); proceso que despierta una nueva conciencia sobre cómo relacionar distintos fragmentos de información transformando así los conocimientos previos y creando nuevas maneras de decir.

Partiendo de estas premisas, ocuparnos de la alfabetización académica de nuestros alumnos en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje nos lleva a repensar nuestras prácticas docentes e implementar estrategias para facilitar la lectura y la escritura académica de modo de involucrarlos activamente en la construcción del conocimiento del saber específico.

Breve descripción del contexto

Teorías del Sujeto y del Aprendizaje corresponde al 2º año del Profesorado de Inglés y es la primera asignatura en idioma inglés del Área de Formación Docente. El proyecto de trabajo docente está compuesto por cuatro unidades de contenidos: Teorías del Aprendizaje; Adquisición de una Segunda Lengua; Variables y Condiciones para el Aprendizaje; y Enfoques para la Enseñanza de una Segunda Lengua.

La asignatura es cuatrimestral y la carga horaria semanal está distribuida de la siguiente manera: tres horas de clases teóricas, tres horas de clases prácticas, más una hora de tutoría. Como parte de los requisitos de aprobación de cursada, los alumnos deben realizar dos trabajos de campo: uno es un trabajo exploratorio que tiene como objeto captar las creencias de docentes y alumnos acerca de qué significa aprender y cuyos resultados se vuelcan en un informe; el otro consiste en la observación de clases en una institución educativa (aproximadamente 8 semanas). A continuación describiremos cómo abordamos el desarrollo del trabajo exploratorio y su informe.





Escritura académica: la elaboración de un informe sobre entrevistas

En esta actividad propuesta por la cátedra, los alumnos deben trabajar en grupos de cuatro y cada integrante debe entrevistar a dos docentes -de cualquier nivel y asignatura- y a dos alumnos. Luego el grupo debe escribir un informe resumiendo sus hallazgos; los que son compartidos con el resto de la clase.

La actividad así planteada tiende a resolver el problema retórico (¿Sobre qué? ¿Para qué? ¿Para quién?), que es lo que facilitará la elaboración de un texto apropiado y efectivo y dará sentido a explorar el proceso de la escritura. El tema que se propone es el aprendizaje y cómo las personas creen que se produce. En cuanto a ‘¿Para qué?’ y ‘¿Para quién?’, el informe persigue varios objetivos: primero, presentar los datos recabados en las entrevistas de manera organizada para que las experiencias sean compartidas y comentadas en el aula; lo que propiciará el desarrollo de habilidades académicas para las materias del Área de Formación Docente. Segundo, el informe será un instrumento por medio del cual las docentes evaluarán la comprensión de los contenidos desarrollados en la asignatura (Carlino, 2005). Sumado a ello, cabe resaltar que un tercer destinatario es cada uno de los alumnos que podrá confrontar las representaciones de los entrevistados con las propias y, al mismo tiempo, comenzar a relacionar los datos empíricos con la teoría.

En cuanto a los criterios de evaluación, los mismos consideran que las ideas sean expuestas coherentemente, es decir, que las diferentes partes del texto estén conectadas y las transiciones contribuyan a una lectura fluida del mismo; que las ideas estén basadas en argumentos que permiten explicar, fundamentar, e ilustrar las opiniones; que el uso del inglés sea apropiado y la terminología específica esté claramente explicada cuando sea pertinente; que las fuentes estén documentadas de acuerdo al protocolo MLA (Modern Language Association); y por último, la entrega del informe en tiempo y forma.

Ahora bien, una vez planteada la actividad y los criterios de evaluación, surgen tres preguntas fundamentales: ¿Qué aporta la realización del informe al aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Los objetivos están acordes a las posibilidades de los alumnos en esta etapa de la carrera? ¿Qué acciones deben ponerse en marcha para





acotar la brecha entre los objetivos y las posibilidades de los alumnos? En los siguientes apartados abordaremos cada uno de estos interrogantes.

Aportes de la realización del informe al aprendizaje de los contenidos de la asignatura: la escritura como proceso heurístico

Carlino (2005) sugiere que a través de la activa participación en las prácticas de lectura y escritura los alumnos pueden aprender, reelaborar y apropiarse de los conceptos fundamentales de una disciplina y de sus prácticas discursivas características.

En este sentido, y en correspondencia con los objetivos de la asignatura, la elaboración de un informe sobre las creencias de docentes y alumnos sobre cómo aprendemos permite a los alumnos reflexionar acerca de sus propias experiencias de aprendizaje, reconocer y contrastar las características de las teorías de aprendizaje del siglo XX, y analizar conceptos claves para la comprensión del proceso de aprendizaje. De este modo, los alumnos pueden reconstruir conceptos relacionando la teoría con vivencias de aprendizaje propias y ajenas, y pueden apropiarse de ese conocimiento mediante la elaboración de una práctica discursiva que les será útil como futuros docentes e investigadores de sus propias prácticas profesionales.

Carlino (2005, p.25) asevera que la escritura es ‘un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento, y efectivamente, la elaboración del informe requerirá que los alumnos

- lean la bibliografía propuesta con el propósito de entender los conceptos fundamentales,
- releen el material con el objetivo de formular preguntas para indagar sobre el aprendizaje,
- exploren esos interrogantes mediante entrevistas,
- releen la bibliografía para analizar las respuestas,
- escriban sus hallazgos y conclusiones,
- revisen lo escrito y vuelvan sobre el material de lectura para descubrir congruencias/incongruencias, y para adecuar el texto efectivamente al propósito y audiencia (por ejemplo: explicando términos, ilustrando los resultados con





citas textuales de las entrevistas, agrupando ideas análogas, recortando ideas repetidas o irrelevantes).

Esta construcción del conocimiento refuerza la noción de que no existe una relación unidireccional ideas claras-escritura clara en la que se escribe sobre lo que ya se sabe y, por lo tanto, se puede expresar fehacientemente. Por el contrario, el ejercicio de la escritura exige escribir una y otra vez para repensar, escribir para desenvolver y precisar ideas, y en etapas más avanzadas escribir para agregar sutileza al pensamiento.

Adecuación de los objetivos a las posibilidades de los alumnos

De lo anteriormente expuesto se traduce que los objetivos más relevantes son que los alumnos sean capaces de relacionar los datos obtenidos con los conceptos teóricos, y de escribir un informe acorde a las convenciones de la escritura académica para ese tipo de texto. Las operaciones que el proceso pone en marcha son varias: la relación entre conceptos teóricos y datos mediante el análisis, la clasificación, justificación y síntesis de conceptos que están en proceso de adquisición y que, en consecuencia, aún no se han consolidado. Por lo tanto, creemos que la expectativa al respecto debe centrarse en que los alumnos exploren por sí mismos las preguntas y comiencen a relacionar los hallazgos con la teoría.

Con respecto a la escritura, Carlino (2004) se refiere a la doble condición de aprendices de los alumnos: por un lado deben aprehender la disciplina, por el otro los modos de pensar y de decir el conocimiento para desarrollar la habilidad de la escritura. Entonces, es común encontrarnos con textos amalgamados en los que los escritores parecen sólo recopilar frases de los autores destacados en el campo, pero ese decir revela un estadio de quien se encuentra ante una nueva cultura de conocimiento. Como sugiere Hjortshoj (en Carlino, 2004, p.325) esos intentos “son producto de que en simultáneo con la escritura (los estudiantes) están reconstruyendo para sí mismos el marco conceptual de referencia sobre el que redactan”.

A la luz de estas consideraciones, para la evaluación del informe buscamos evidencias de estos intentos y, sobre todo, nos centramos en el progreso entre los borradores y el trabajo final. En lo que respecta al proceso de elaboración del informe,





pensamos que es necesaria una fuerte y explícita intervención docente, como lo precisamos a continuación.

Alfabetización académica: el acompañamiento a los alumnos en la preparación de las entrevistas y la escritura del informe

Una vez planteados los objetivos y la actividad, nos cabe la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en las etapas de planificación y elaboración del guión que les servirá de soporte para las entrevistas y, muy especialmente, en la redacción del informe. El acompañamiento se realiza gradual y consistentemente a lo largo del desarrollo de las unidades *Teorías del Aprendizaje* (correspondiente a las clases teóricas) y *Variables y Condiciones para el Aprendizaje* (correspondiente a las clases prácticas).

Primeramente, mediante el análisis de la bibliografía propuesta se intenta hacer emerger los conceptos fundamentales y relacionarlos con las teorías del aprendizaje de modo de promover la recurrencia de conceptos desde distintas perspectivas. Esto incluye variadas actividades en el transcurso de las clases, tales como la resolución de guías de lectura, el análisis de materiales educativos y videos de clases a la luz de los conceptos teóricos; y la constante alusión a las experiencias de observación de clases en distintos contextos como fuente de información empírica para ilustrar la discusión de los temas. Este trabajo de reflexión es fundamental para desarrollar las dos etapas que conforman el trabajo práctico, tanto la entrevista como el informe.

Seguidamente, se destina una clase a la formulación de las preguntas que serán la base de las entrevistas. Consideramos que formular interrogantes acerca de conceptos teóricos para relacionarlos con la práctica es una tarea compleja en esta etapa, y más lo es pensar preguntas de una manera llana e inteligible para que el entrevistado se sienta involucrado y motivado a responder. Por ello, proveemos un cuestionario general a modo de guía para que cada grupo seleccione y reformule las preguntas de acuerdo con su objetivo, y luego hay un espacio para la puesta en común, discusión y evaluación de las mismas. Finalmente, cada miembro del grupo responde el cuestionario desde sus representaciones personales sobre el tema y luego desde los aportes de la bibliografía





para que las propias posturas no contaminen el análisis de la entrevista y, a la vez, los alumnos comiencen a tender puentes entre el saber experiencial y el saber conceptual.

Como resultado del trabajo conjunto cada grupo habrá producido un primer texto, el guión de la entrevista, el que será puesto a prueba en el trabajo de campo. Esta etapa será la única que no tendrá la directa intervención del resto del grupo o el docente, ya que cada estudiante deberá realizar las entrevistas y tomar registro de ellas en los distintos establecimientos que haya elegido. El registro que tome de las entrevistas, ya sea en audio, transcripción o notas constituirá un segundo texto sobre la base del cual el grupo elaborará el informe.

Cabe destacar que los alumnos se enfrentan a una triple dificultad: en su condición de inmigrantes a la cultura académica, a la disciplina específica, y al lenguaje académico de la lengua extranjera. Por consiguiente, estimamos que para que la elaboración del informe tenga incidencia directa sobre el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, las instrucciones deben brindar información clara y concisa sobre cómo realizar la actividad y los criterios de evaluación. Por ello, en las instrucciones se especifican los pasos a seguir, se define qué es un informe y cuáles son sus partes constitutivas, así como también los aspectos a tener en cuenta para su evaluación. Además, subimos al aula virtual de la asignatura un enlace al sitio web *Centre for Independent Language Learning* (Centro para el Aprendizaje Independiente de la Lengua), que ofrece un tutorial de escritura académica que contiene una exhaustiva explicación de cada una de las partes de un informe considerando la formulación de objetivos, la estructura del contenido, y el lenguaje específico; más una sección de ejemplos y otra de ejercitación. En el contexto de esta propuesta pedagógica, una guía que contenga información sobre el uso del lenguaje resulta de suma importancia, ya que el informe debe ser escrito en inglés.

En lo que concierne a la escritura del informe en sí, un aspecto importante a tener en cuenta es cómo citar fuentes y evitar el plagio. Con este objetivo en mente, focalizamos sobre este punto al analizar la bibliografía, incluimos las convenciones según MLA (Modern Language Association) en la guía de trabajos prácticos, y proponemos actividades cortas en las que los alumnos deben discriminar entre qué es aceptable y qué no lo es en citas textuales y paráfrasis.





Por último, la optimización de tutorías para andamiar el proceso de la escritura en sus distintas fases (planificación, selección y organización de ideas, revisión, reescritura) se ha podido concretar mediante la organización de grupos para las tutorías presenciales y el uso de la consulta virtual. Esta instancia de intervención docente es descrita en mayor detalle en el siguiente punto.

El rol de las tutorías para abordar el proceso de redacción

Los alumnos del Profesorado de Inglés cursan Proceso de la Escritura I y Proceso de la Escritura II, materias que aportan las habilidades lingüísticas necesarias para abordar la escritura de textos expositivos, descriptivos, comparativos, argumentativos, y persuasivos y que ahondan en el potencial epistémico de la escritura abordando todas las etapas del proceso (planificación, generación y organización de ideas, revisión, edición). En Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, nos adentramos en la escritura académica propia de la Lingüística Aplicada. El resumen de los resultados y las conclusiones son las partes del informe que presentan mayores dificultades a los alumnos y están relacionadas con:

- el poder establecer relaciones entre los datos obtenidos y los principios teóricos;
- la discriminación entre datos relevantes y datos superfluos;
- el exceso de citas textuales sacadas de las entrevistas;
- la presentación de ideas y expresiones de otros autores sin citar la fuente;
- el saber identificar qué debe ser definido, explicado, parafraseado, o ilustrado con ejemplos;
- la postergación del momento de comenzar a escribir (Carlino, 2004)

Tomando como ejemplo las prácticas de Carlino (2005), proponemos hacer de las tutorías un espacio de discusión de borradores en el cual el docente asume el rol de lector crítico involucrado en optimizar la producción del texto. Para ello, pautamos dos encuentros con los grupos. Como solemos hacer en otras asignaturas del área, previo a cada uno de los encuentros los alumnos envían los borradores vía e-mail y las docentes hacemos comentarios y/o preguntas que servirán de guía para la estructura de los encuentros. En una primera instancia, creemos necesario demarcar las ideas más relevantes y los modos más efectivos de organizarlas y conectarlas con el todo. En una





segunda instancia -sobre la base de un texto más elaborado- será posible ahondar en las dificultades de escritura que deben sortear los alumnos; discutir la relación entre los resultados obtenidos y las conclusiones; sugerir recortes y reorganización de ideas; y señalar el efecto que nos causa el texto en nuestro rol de *docente-lector*.

Las tutorías se constituyen entonces en instancias que apuntan a resolver las dificultades de la escritura académica durante el proceso en sí mismo (Carlino, 2004).

Consideraciones finales

La actividad propuesta ha sido implementada, evaluada y perfeccionada por tres años consecutivos. En la medida en que como docentes fuimos afianzándonos en la puesta en marcha de la experiencia, los ajustes han estado vinculados a ofrecer a los alumnos un mayor rango de opciones en cuanto a la creación de sus propios cuestionarios, el uso de bibliografía no pre-establecida por la cátedra, el uso de las TIC para la elaboración y presentación del informe, y la optimización del tiempo para tutorías.

Entendemos que la salida a los establecimientos educativos constituye el anclaje necesario para afianzar la relación dialéctica entre las teorías de aprendizaje y lo que verdaderamente acontece en la escuela. Las voces de los actores educativos recuperadas mediante las entrevistas enriquecen nuestras miradas y las de los estudiantes acerca de lo que significa aprender y enseñar en la escuela.

La elaboración del informe ha probado ser un instrumento para facilitar la comprensión de los temas tratados, ya que ha involucrado a los alumnos activamente en la construcción del conocimiento de los contenidos de la asignatura en el transcurso de cada etapa del trabajo exploratorio. Más importante aún, las demandas que la actividad requiere sobre los modos de lectura y escritura por parte de los alumnos, favorece la reflexión sobre aspectos que desde una perspectiva de asimilación pasiva del contenido quedarían invisibilizados.

Nota: agradecemos a la Licenciada Marta Marucco por sus sugerencias y aportes a esta propuesta didáctica.





Referencias Bibliográficas

- Buscemi, S. (1999) *A Reader for Developing Writers*. US: McGraw-Hill College.
- Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: *EDUCERE*, Artículos Arbitrados, 8(26),. 321-327.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>> ISSN 1405-6666 [Fecha de consulta: 01/08/2014]
- Nelson, N. (2001) Writing to learn: one theory, two rationales. En: Päivi Tynjälä, L. and K. Lonka (Eds.) *Writing as a Learning Tool*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Sitios Web

- Centre for Independent Language Learning, [Fecha de consulta: 20/08/14] URL: <http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/reports.htm>
- IAR (Instructional Assessment Resources) de la University of Texas, Austin [Fecha de consulta: 28/08/2014] URL: <http://www.utexas.edu/academic/ctl/assessment/iar/programs/plan/method/interview-write.php>
- Writing Tutorial Services, Indiana University, Bloomington, IN', [Fecha de consulta: 20/08/2014] URL: <http://www.indiana.edu/~wts/pamphlets/plagiarism.shtml>

