

El proceso de apropiación del lenguaje disciplinar en el inicio de los estudios universitarios: análisis evolutivo de casos

GIUDICE, Jacqueline / Universidad de Flores (UFLO) - giudicej@gmail.com

Eje: Análisis del discurso

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: apropiación del discurso disciplinar - análisis evolutivo de casos - lingüística sistémico funcional*

» **Resumen**

El lenguaje de las ciencias sociales y humanas ha sido caracterizado por la lingüística sistémico-funcional como un discurso altamente especializado, con características gramaticales propias tales como el uso de metáforas gramaticales y términos técnicos para construir el campo y el flujo de la información así como el establecimiento de relaciones causales al interior de las cláusulas. Uno de los objetivos centrales de la formación superior es que el alumno universitario se apropie progresivamente de ese discurso, para lo cual es necesaria la enseñanza e intervención docente. En este sentido, en la Universidad de Flores (UFLO) se implementa un programa mediante el cual un docente especializado en ciencias del lenguaje participa al interior de ciertas materias troncales de la carrera de Psicología en la planificación de tareas de lectura y escritura, asesora a los alumnos en la producción de textos y colabora en la evaluación de los escritos. Con la metodología de la Lingüística Sistémico Funcional, y en el marco de un proyecto de investigación dirigido por Estela Moyano en la misma universidad, se analizará un ejemplo ilustrativo que señala una evolución que va desde el uso de un lenguaje congruente, ligado al sentido común y a la oralidad, con un desconocimiento de los pasos y fases del género discursivo solicitado; a una mayor conciencia de la estructura genérica, una cierta superación de desajustes, y una incipiente adquisición de un lenguaje menos congruente, más abstracto, y con algunas características léxico-gramaticales propias del discurso disciplinar, lenguaje que, sin embargo, estos alumnos no dominan.

› *Introducción*

Sobre la base de una amplia experiencia desarrollada en el país y en el exterior acerca de los logros que se consiguen mediante instancias de formación de diferente tipo, - tales como talleres intensivos de lectura y escritura al inicio de la carrera, talleres obligatorios u optativos “remediales”, tutorías individuales o grupales-, para la implementación del Programa de Lectura y Escritura de la UFLO (PROLEA) se ha optado trabajar al interior de las materias de grado. En efecto, coincidiendo con Moyano (2007, 2010) y Carlino (2013), se considera que es necesaria la enseñanza específica y recursiva de los géneros discursivos y del tipo de lenguaje propio del ámbito académico y disciplinar en el marco del dictado de las materias, en un trabajo en equipo con el docente a cargo de los contenidos disciplinares y un experto en ciencias del lenguaje.

Se parte de la noción de géneros discursivos como tipos de textos elaborados según pautas establecidas por la cultura, cuya ejecución implica prácticas sociales de escritura habilitantes que por lo general no se encuentran claramente estipuladas, pero cuyo dominio facilita la inclusión a las distintas esferas de la actividad profesional (Bajtin, 1982; Martin & Rose, 2008). Se adscribe a la teoría de género, registro y discurso enmarcada en la lingüística sistémico-funcional (LSF), que considera al género como actividad social que se manifiesta, encodifica o realiza en los textos. Esta teoría tiene como correlato la propuesta pedagógica de la Escuela de Sydney (Kalantzis & Cope, 1993; Martin, 1999); para la cual todo aprendizaje disciplinar está vinculado siempre a adquirir recursos semióticos en interacción (Halliday & Martin, 1993). Se sostiene entonces que los estudiantes necesitan atravesar procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de comprender qué actividad social está en juego en la realización de las prácticas de lectura y escritura que se le solicitan, cuál es su vinculación con la profesión, con el campo disciplinar, su organización en partes o secciones identificables por sus propósitos parciales, tanto como su realización discursiva y lingüística (Motta-Roth, 2009; Moyano, 2010).

Este trabajo recursivo implica para el Programa una doble tarea: con los docentes de las materias y con los alumnos. A los profesores de las materias se los asesora acerca de las prácticas de lecto-escritura que aseguren el aprendizaje de la disciplina y la adquisición del tipo de lenguaje que la caracteriza; se colabora en la descripción de los tipos de textos validados por la formación académica y profesional, y fundamentalmente, se trabaja en conjunto en la elaboración de consignas e instrucciones que guíen de manera eficaz las tareas de lectura y escritura que los alumnos deben realizar para aprobar la materia. Esta tarea, denominada “negociación entre pares” (Moyano, 2009), se convierte en una herramienta metodológica y didáctica de gran utilidad e imprescindible para la implementación del Programa, ya que ese intercambio interdisciplinario permite la cabal

comprensión de las actividades implicadas, así como la mutua asistencia puede suplir los trayectos de formación diferentes que tiene cada profesor.

Paralelamente, el Programa asesora e instruye a los estudiantes acerca de cómo resolver las tareas de lectura y escritura indicadas por el profesor. Para ello, se realizan breves intervenciones didácticas, denominadas *deconstrucción de un modelo genérico y edición conjunta* (Moyano 2010, 2011). Estas intervenciones, a cargo del profesor especialista en ciencias del lenguaje, son realizadas en el transcurso de la clase de la materia y en presencia del profesor que la enseña, y suelen completarse con intervenciones on line que apoyan individualmente la realización de los escritos hasta llegar a la versión definitiva, (la cual es corregida y calificada por el profesor de la disciplina). Esta metodología de trabajo, si se sostiene en varios cuatrimestres a lo largo de diversas materias, facilita la reflexión por parte del alumno de las características que tiene el lenguaje académico-disciplinar y colabora en el establecimiento de rutinas de autocorrección que permiten obtener resultados notables aun a corto plazo, tal como lo demuestran investigaciones publicadas (Giudice y Moyano, 2011).

El presente trabajo versará sobre la implementación del Programa en una materia del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores. Se detallarán los resultados de la negociación entre los docentes titulares y la profesora asistente del Programa, los distintos trabajos de escritura solicitados y el tipo de intervenciones de la profesora asistente con los alumnos. Se mostrará la evolución de un grupo de alumnos a través del análisis, con las herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional, de un fragmento del borrador inicial con respecto a la versión definitiva del trabajo final.

› *Implementación del Programa de Lectura y Escritura Académica [PROLEA-UFLO] en el inicio de los estudios universitarios*

Esta materia corresponde al primer cuatrimestre de la carrera Licenciatura en Psicología, con una carga horaria de cuatro horas semanales (68 horas en total). Asistieron durante el año 2014 146 alumnos, distribuidos en tres turnos. La experiencia fue completamente novedosa para los estudiantes, quienes iniciaban sus estudios. Para el equipo docente, en cambio, la experiencia era parcialmente conocida: el Programa había debutado trabajando justamente con ellos, pero sólo en la última parte del cuatrimestre, acompañando la elaboración del TP final. En el año 2014, en cambio, la negociación entre pares se pudo comenzar incluso antes del inicio del ciclo lectivo.

En las conversaciones iniciales, los profesores a cargo de la asignatura manifestaron su total acuerdo en poner como objetivo el fortalecimiento de las prácticas de

la escritura de los estudiantes, y que éstas estuvieran ponderadas en el trabajo final de la materia. Se establecieron tres momentos de intervención del Programa: al inicio, con la toma de una breve evaluación diagnóstica que arrojara datos sobre la situación del alumnado en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura; promediando el cuatrimestre, con la ejercitación de respuestas tipo parcial, y al final de la cursada, con la asistencia del trabajo final, una breve ponencia que dé cuenta de un informe de investigación grupal.

En el programa de la materia ya figuraba en el ítem “Evaluación” la necesidad de aprobar un examen parcial individual y un trabajo práctico final (grupal), que debía presentarse en forma escrita y exponerse oralmente.

Este último trabajo fue planificado y diseñado en la etapa de la “negociación entre pares”. Cabe señalar que la materia (y la cátedra que la conforma) es de reciente creación: producto de una modificación curricular de la carrera, se dictó por primera vez en el año 2012, sin la asistencia del Programa. En ese año los profesores habían solicitado un trabajo final, pero sin precisar el género al cual pertenecía, la situación comunicativa en la cual los alumnos debían situarse para su realización, ni el tipo de actividad social/profesional/académica que involucraba. Tampoco se les había proporcionado algún texto que sirviera de modelo genérico, ni una descripción aproximada del tipo de escrito que se pretendía. Sólo se había indicado el tema, la extensión y una mínima organización textual: que realizaran un escrito de cinco páginas que presentara una selección de breves entrevistas según un mismo cuestionario acerca de qué es la felicidad, un análisis de al menos tres de acuerdo al marco teórico visto en la cátedra, y unas conclusiones o comentarios acerca del trabajo. Si a esto se le suma que las consignas habían sido dadas en forma oral (y por diferentes profesores), se explica la disparidad en los resultados, que los docentes calificaron en entrevistas iniciales como pobres.

La primera tarea de la asistente del Programa, durante el año 2013, fue precisar el género que se intentaba producir, y ubicarlo dentro de alguna práctica académica o profesional habilitante que los alumnos necesitaran ejercitar. En ese sentido, se sugirió la conveniencia de postular una situación comunicativa que los familiarizara con la circulación de saberes dentro del ámbito académico y los obligara a ejercitar la oralidad (requisito básico para un futuro profesional psicólogo). Se postularon entonces unas Jornadas disciplinares en las cuales los alumnos debían exponer en pocos minutos un breve informe de una investigación acerca del tema propuesto.

Se trabajó también en precisar el tipo de texto escrito que debía acompañar la exposición, y se insistió en la conveniencia de obtener un modelo genérico. En el primer año en que intervino el Programa (2013), no fue posible contar con él, pero sí se trabajó en la elaboración de un documento que sirviera como descripción del tipo de texto que se pretendía realizaran los alumnos. Se conversó acerca de la conveniencia de que las pautas y

requisitos estén estipuladas en un documento escrito, que no sólo sirviera de guía e instructivo para su realización, sino también de “contrato” de aprobación del trabajo. Se trabajó en la elaboración de un documento en el que se explicitan claramente las características del género solicitado, con indicaciones precisas de la estructura del texto y de la funcionalidad de cada una de sus partes.

En el año 2014 se revisó este documento, en virtud de la experiencia del año anterior y de un cambio en el programa de la materia y del tipo de muestra seleccionada para el trabajo. Se seleccionaron trabajos realizados por alumnos del año anterior que obtuvieron buenas calificaciones como modelos genéricos. Se acordaron momentos de intervención de la profesora asistente: la presentación a los alumnos del documento consensuado y más tarde, del modelo genérico, en una clase de deconstrucción conjunta, en la cual los alumnos pudieran observar además algunos ejemplos de realización lingüística exitosos. Posteriormente, se previó realizar tareas de edición conjunta de sucesivos borradores.

Se realizó entonces una intervención de la profesora asistente donde se les presentó un documento en el que se estipulaba claramente la situación comunicativa que originaba el escrito y la exposición oral, se establecía un orden de las actividades a realizar (con la muestra y con el marco teórico), y finalmente, se describía el género académico, estableciendo los distintos pasos que lo componen, y haciendo una descripción funcional de las distintas unidades textuales menores, o fases que integran cada uno (de acuerdo a los lineamientos establecidos en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional por Martin & Rose, 2008). Se incluyeron además indicaciones acerca de cómo incluir citas, las normas para el fichaje bibliográfico y las pautas para la presentación formal del trabajo. En el encuentro la profesora asistente contextualizó el género dentro de la práctica académica y profesional, y se precisó el tipo de lector que se construye, así como su adecuación en el registro. También se repasaron las convenciones de escritura para distinguir el discurso ajeno y se señaló cómo la ciencia construye un discurso marcadamente heteroglósico, a partir del cual se construye el conocimiento (Martin & White, 2005). También se precisó en el documento los momentos de intervención del Programa en clases de deconstrucción del modelo genérico y edición conjunta de borradores.

La gran mayoría de los estudiantes participó del Programa enviando borradores en tiempo y forma, y lograron una evolución favorable. Tanto los escritos como las presentaciones orales fueron de buen desempeño, mejor del esperado por los profesores a cargo de la materia según su experiencia del año anterior, y notablemente mejores con respecto al año en que no participó el Programa. Hubo trabajos que necesitaron de dos a tres correcciones, pero otros que con sólo una pudieron presentar sus escritos en forma más satisfactoria. Sin embargo, en algunos estudiantes se observó una actitud de

resistencia a la implementación del Programa, actitud relacionada con una relativa falta de conciencia de sus propios problemas de escritura. En efecto, en algunos alumnos incidía la idea de que la participación del PROLEA era más lo que los perjudicaba (porque en la práctica les implicaba más trabajo) que lo que les redundaría en beneficios, ya que consideraban, aparentemente, que “ya sabían escribir”. Es así que hubo dos casos que directamente le entregaron el trabajo al profesor titular, sin copia al Programa (ambos trabajos, de muy pobre desempeño, no alcanzaron los requisitos mínimos para ser aprobados y los alumnos tuvieron que re-escribirlos totalmente, con asistencia del Programa).

Los trabajos realizados pusieron en evidencia que, en términos generales, los estudiantes poseen dificultades en producir textos como el requerido. Manifestaron problemas en la adecuación al género, y las principales dificultades se concentraron en el paso “Introducción” y en la inclusión y/o incorrecta apropiación de la palabra ajena. También se observaron dificultades a nivel léxico-gramatical, que pudieron ser subsanadas en parte a través de las correcciones. Con respecto a la implementación del Programa en la misma materia en el año anterior se pudo observar una evolución favorable de la experiencia, según los siguientes aspectos:

- Gracias a la existencia de un ejemplar genérico, en la clase de deconstrucción conjunta se enfatizaron características escriturarias que permitieron que más rápidamente los alumnos ensayaran la escritura de borradores de los textos

- Se pudieron realizar actividades de edición conjunta: se corrigieron en clase algunas introducciones con problemas y se propusieron versiones que permitieran dar cuenta de las fases de ese paso del género.

- Hubo un mayor compromiso con la tarea por parte de los alumnos: a partir de la edición conjunta, los alumnos volvieron sobre sus escritos y enviaron una nueva versión, mejorada, que fue corregida on line.

- En el siguiente encuentro, se revisaron algunos problemas que subsistían y se suministraron pautas para que los alumnos realizaran una autocorrección de sus escritos. A partir de los textos producidos, se los guió en una reflexión acerca de ciertas características gramaticales adecuadas, además de que se los puso en contacto con materiales didácticos disponibles on line para que pudieran revisar aspectos normativos y gramaticales. Se puso especial énfasis en la estructura típica de la cláusula (Martin & Rose, 2007). Entre otros, se señaló los problemas que se originan por la elisión del verbo principal o el incorrecto uso de verboides (como puede observarse en la introducción enviada como primer borrador, del ejemplo más abajo, *en bastardilla*).

- También se señaló la importancia de reformular en un registro académico expresiones del lenguaje cotidiano y propias del sentido común que se observaron en los

textos (tales como las señaladas **en negrita** en el ejemplo citado). Se explicó el funcionamiento del recurso de la abstracción para construir la tecnicidad característica del discurso de la disciplina (Wignell, 2007). Se ensayaron en conjunto agnates (opciones lingüísticas alternativas) para reformular partes del texto: este proceso de reformulación puede observarse en el ejemplo, en la versión final enviada a la profesora, marcado con ***negrita cursiva***.

- La recursividad sobre los textos y elaboración conjunta benefició a su vez la tarea de comprensión y análisis de la bibliografía: a partir de las dificultades observadas en la redacción, los alumnos pidieron mayores precisiones conceptuales a la profesora titular (presente en todos los encuentros) y se relejeron las fuentes bibliográficas.

Ejemplificando la aparición de varias de las dificultades señaladas y los esfuerzos no siempre exitosos por corregirlas, se transcribe la primera y la última versión de la introducción del trabajo de un grupo de alumnos. La transcripción es textual, y en el primer caso se transcriben las correcciones realizadas vía mail o en la clase de edición conjunta, numeradas. En el segundo, se destacan con negrita las reformulaciones hechas por los alumnos para la versión final.

Introducción enviada como primer borrador:

Realizada una breve investigación acerca de qué es la felicidad (1), en nuestro contexto actual para adultos mayores de 60 años, buscamos relacionar los datos empíricos a modo de lograr una adecuada comprensión de las teorías y observar sus posibles límites (2).

En el marco (3) de diez entrevistas a adultos mayores de 60 años, seleccionamos y analizamos cuatro entrevistas, a nuestro criterio, más significativas; *especificando* (4) en cada caso el criterio de selección.

Si bien el tema con respecto a la felicidad se encuentra abordado infinitas veces, en esta oportunidad **buscamos reafirmar y ampliar la mirada frente a las diferentes posibilidades y formas que encuentran las personas de esta categoría para ser felices** (5).

Correcciones realizadas en clase de edición conjunta y/o mails:

(1) Otra fase de la Introducción es aclarar el contexto que motivó la investigación (en este caso, la cursada de la materia y el análisis a través de los diferentes modelos estudiados).

(2) Si bien aquí están dando cuenta de los objetivos del trabajo, observen que la oración, así como está, no aporta datos fundamentales que aquí deberían ser introducidos:

las teorías que constituyen el marco teórico de la investigación, y justificar de alguna manera la selección realizada para el presente trabajo. Sugiero reformular y poner un párrafo que lo introduzca, y una vez aclarado, entonces sí enunciar claramente los objetivos del trabajo.

(3) Ojo, esto no constituye el marco, sino el procedimiento.

(4) Ojo con el uso del gerundio. Les adjunto ficha didáctica sobre el tema. Y sería conveniente que anticipen el o los criterios de selección.

(5) Recuerden las fases necesarias que debe cumplir el paso Introducción en un texto académico. El foco debería estar puesto en el marco teórico, no en la felicidad (o infelicidad) de los entrevistados, ni en la apreciación subjetiva de ustedes. Vean nota anterior: deberían introducir el marco teórico seleccionado para el análisis, y justificar su elección por su importancia, actualidad (muy brevemente).

Versión final, entregada a la profesora a cargo de la materia:

Introducción

En el presente trabajo se dará cuenta de una breve investigación acerca de qué es la felicidad, dentro de la materia Psicología de la salud de la Licenciatura en psicología de la Uflo. En nuestro contexto actual para adultos mayores de 60 años, buscamos relacionar los datos empíricos a modo de lograr una adecuada comprensión de las teorías que abordan la temática **y que ponen el acento en fortalezas, virtudes, recursos cognitivos, emocionales, vinculares y sociales, y observar sus posibles límites.**

En diez entrevistas a adultos mayores de 60 años, seleccionamos y analizamos tres, a nuestro criterio, más significativas.

Si bien el tema con respecto a la felicidad se encuentra abordado infinitas veces, en esta oportunidad buscamos reafirmar y ampliar la mirada frente a las diferentes posibilidades y formas que encuentran las personas de esta categoría para ser felices. **Dichas respuestas permiten articular marcos teóricos que se estudiaron en la materia, a saber de los siguientes autores:**

Vera Poseck, con emociones positivas como optimismo; Martin Seligman y las tres vías citado en Vazquez, destaca también algunas fortaleza como la perseverancia y la esperanza; Tal Ben Sahar con placer y significado; y Vázquez y Hervás con el modelo de Jahoda.

› *Conclusiones*

A partir de la evolución de la experiencia, se revalida la hipótesis de trabajo que sostiene el PROLEA: es necesario un conocimiento de los géneros académicos recursivo, guiado por especialistas en problemas del lenguaje que trabajen asociados a los profesores que enseñan las distintas materias, trabajo que garantizaría a su vez la validación dada por la promoción académica.

En efecto, como pudo observarse, el conjunto de conocimientos necesarios para la realización de los textos solicitados (gramaticales, discursivos) no puede transmitirse teóricamente: los alumnos atravesaron varias etapas de escolaridad pero siguen manifestando problemas en el nivel léxico-gramatical, en el nivel semántico-discursivo y en el genérico por falta de un ejercicio sostenido y reflexivo en el manejo de la escritura académica.

Se puede concluir entonces la metodología en la implementación del Programa fue altamente favorable: los alumnos pudieron volver sobre sus escritos y reflexionar acerca de las dificultades gracias a que se pudo realizar actividades de edición conjunta en la clase.

A partir de lo observado, surge que la implementación de acciones sistemáticas para la enseñanza de géneros académicos es positiva para la evolución de las producciones de los estudiantes. En ese sentido, y como ya se señaló, creemos que el trabajo interdisciplinario entre especialistas de la disciplina y de ciencias del lenguaje mejora considerablemente las condiciones para la adquisición de los géneros académicos y profesionales necesarios para que los alumnos puedan acceder a distintas prácticas sociales.

› *Referencias bibliográficas*

Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtin. *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, (57), 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Giudice, J. & Moyano, E. (2011) Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso". En: Barbara, L. & Moyano, E. (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español* (pp.91-112). Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Kalantzis, M & Cope, B. (1993). *Histories of Pedagogy, Cultures of Schooling*. En: B. Cope & M.

- Kalantzis (Eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp.38-62). London: The Falmer Press.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum [2003].
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: mapping culture*. London, Equinox.
- Martin, J. R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London, Palgrave.
- Motta-Roth, D. (2009). The role of context in academic text production and writing pedagogy. En: C.Bazerman, A Bonini & D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world* (pp. 317-351). Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En: C. Bazerman, A Bonini & D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world* (pp. 242-264). Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse..
- Moyano, E.I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488.
- Moyano, E.I. (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En: Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Disponible en: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- Wignell, P. (2007). *On the Discourse of Social Science*. Darwin: Charles Darwin University Press.