

¿Quién enseña a (enseñar a) escribir en las materias universitarias? Formación docente y didáctica de la escritura

Navarro, Federico

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: formación docente; escribir a través del currículum; discurso científico-académico; didáctica de la escritura

Resumen: El enfoque escribir a través del currículum (*writing across the curriculum*), de fuerte presencia en la educación superior anglosajona de los últimos treinta años, propone que las prácticas de lectura y escritura universitarias están indisolublemente inscriptas en las culturas disciplinares específicas. Una versión fuerte de esta postura supone afirmar que los responsables de su enseñanza deben ser exclusivamente los docentes de las materias y carreras específicas, ya que son los únicos escritores expertos que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de su esfera social. A partir de entrevistas con directivos, docentes y estudiantes de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires, junto con el análisis de consignas e instructivos de escritura, me propongo evaluar si esa postura es sostenible. Los hallazgos preliminares muestran que en la mayoría de los casos el conocimiento de los docentes sobre sus prácticas escritas disciplinares expertas está ausente de los programas curriculares y las secuencias didácticas, si bien suele ser evaluado. Esto demuestra la diferencia entre poseer habilidades comunicativas e instrumentar una didáctica específica para su enseñanza. Se concluye que es necesario favorecer instancias de formación docente en didáctica de la escritura y dispositivos de trabajo colaborativo interdisciplinario.

1. Introducción

En las últimas décadas, la Argentina ha visto un sostenido crecimiento de la oferta de cursos de escritura científico-académica en el pregrado, grado y posgrado universitarios (cf. Carlino, 2006, p. 73; 2009; Fernández Fastuca, 2009, p. 28; Navarro, 2012). Este crecimiento se fundamenta en un diagnóstico común respecto del ingreso masivo a la universidad de sectores sociales con poca familiaridad con las prácticas científico-académicas (Ezcurra, 2011, p. 23; Moyano, 2007), de las altas tasas de deserción y desgranamiento del sistema universitario argentino (Ezcurra, 2011, p. 24; Marquina, 2011, p. 64) y, en particular, de las dificultades de los estudiantes para apropiarse crítica y exitosamente de los géneros discursivos científico-académicos demandados a lo largo de la formación superior (Di Stefano, 2004, p. 4; Padilla, 2003). En términos generales, la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura universitarias, frecuentemente denominada *alfabetización académica* (Carlino, 2003), ha sido abordada desde ámbitos diversos como las Ciencias de la Educación (e.g., Feeney y Sosa, 2011), las didácticas disciplinares (e.g., Revel Chion, 2010) y la lingüística aplicada (e.g., Stagnaro y Chosco Díaz, en prensa). Un enfoque interesante para pensar esta problemática es el movimiento escribir a través del currículum (*writing across the curriculum*), desarrollado en Estados Unidos desde la década del 80. Este enfoque propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas formales de lectura y escritura escolar, científico-académica y profesional no deben llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas sino que, por el contrario, debe aprovecharse el potencial epistémico y retórico de la escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar. Por este motivo, el movimiento se enfoca en “writing occurring in university subject matter classes other than those offered by composition or writing programs” (Bazerman et al., 2005, p. 9). Este movimiento entiende las culturas disciplinares como grupos sociales que comparten prácticas comunicativas específicas que disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y científico-académicos propios (Hyland, 2004 [2000]; Navarro, en prensa b). La influencia del movimiento en la educación superior en el entorno anglosajón ha sido enormemente fructífera y algunas propuestas recientes en el medio universitario argentino dan cuenta de la actual expansión de esta perspectiva (cf. Navarro, 2012).

Una versión fuerte de esta postura supone afirmar que los responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura deben ser exclusivamente los docentes de las

materias y carreras específicas, ya que son los únicos escritores expertos que dominan los hábitos retóricos y epistemológicos de su esfera social. En este trabajo, me propongo evaluar esta postura a partir de una serie de entrevistas con directivos, docentes y estudiantes de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires, junto con el análisis de programas e instructivos de escritura. En términos más amplios, busco investigar qué tipo de formación docente es necesaria para incorporar a las materias el trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura disciplinares.

2. Corpus y metodología

Esta investigación se basa en un enfoque etnográfico y discursivo (cf. Navarro, en prensa a) que abarca entrevistas con actores académicos y materiales curriculares. En concreto, se analizan entrevistas con ocho directivos-docentes, nueve docentes y treinta y cinco estudiantes avanzados de las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y, de forma complementaria, se analizan consignas e instructivos de escritura. Las entrevistas fueron realizadas de forma tanto oral como escrita por un equipo de docentes-investigadores en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y con financiamiento del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (cf. Navarro y Moris, 2012).

3. Análisis

Los estudiantes avanzados de diferentes carreras fueron consultados sobre su visión respecto de cómo intervino la universidad en el desarrollo de sus prácticas de lectura y escritura disciplinarmente específicas. Resulta llamativa la coincidencia en los testimonios: los estudiantes señalan, en la mayoría de los casos, un nivel elevado de inseguridad e incertidumbre con respecto a los parámetros y características de la escritura científico-académica, más aún con los géneros complejos que buscan la ejercitación de la escritura de investigación (e.g., la monografía). A continuación algunos ejemplos de las diferentes carreras:

(1) Tuve que enfrentarme con algo para lo cual carecía de herramientas. Las que tenía eran muy vagas, incompletas o equívocas [...] Siempre tuve la sensación de que me faltó ese aprendizaje, de que me evaluaban sin haberme enseñado en qué consistía. Durante mi paso por las distintas materias, tampoco hubo una instancia de aprendizaje sobre cómo escribir una monografía, lo máximo que recibí fueron las pautas para citar (que variaban según las preferencias de cada profesor o cátedra entonces

nunca quedaba claro cómo hacerlo y eso me indujo a errores) (IA, estudiante de Letras, 2011).

(2) No se enseñan las técnicas de su producción en ningún momento de la carrera; no se la explicita en ningún ámbito formal como un requisito fundamental de las aptitudes esperadas de un alumno; no se provee de acceso informativo alguno a su vigencia convencional que no sea la corrección calificadora en las instancias de evaluación (AI, estudiante de Filosofía, 2011).

(3) Mi experiencia con la escritura académica comenzó cuando estaba cursando el taller de Semiología del CBC. Allí realmente me enfrenté a un problema y a una falencia enorme que es la carencia de una herramienta o de una “técnica” para escribir. Yo viví esta experiencia de manera frustrante. Toda mi carrera tuve problemas para escribir. Mis primeros parciales, recuerdo, eran como una carga muy pesada, muy densas; era algo así como “tropezar” con la escritura. Poco a poco, y de una manera casi autodidacta fui adoptando ciertas claves, o herramientas pero por mi cuenta (NM, estudiante de Historia, 2011).

(4) Tanto la lectura como la escritura cuando ingrese a la facultad se presentaron como una obligación que debía ser llevada a cabo con las herramientas que uno tenía en el momento. Y a medida que fui avanzando en los años fue un proceso de ensayo y error, en el cual uno iba adquiriendo las particularidades de cada género que se presentaba, o de la materia para la cual se pedía el mismo. A través de estudiar o del propio oficio de ser alumno uno podía llevar adelante las exigencias requeridas para la lectura y escritura (DC, estudiante de Educación, 2011).

Como puede observarse, los estudiantes correlacionan sus inseguridades como escritores en formación con la falta de lineamientos u orientación por parte de los docentes, una carencia identificada por investigaciones previas (cf. Ciapuscio, 2000, p. 242). Es decir, los estudiantes identifican un abordaje implícito de la problemática de la lectura y la escritura dentro de las materias específicas. Además, subrayan que los supuestos y exigencias de escritura en distintas materias no son homogéneos. En consecuencia, los testimonios dan cuenta de un tránsito híbrido y accidentado, donde las instancias de formación suceden por azar o se logran por ensayo y error, y donde los criterios retóricos aprendidos en distintas materias pueden resultar contradictorios e injustificados. Según los testimonios, los docentes o cursos que sí trabajan explícitamente sobre las prácticas de escritura de los estudiantes son esporádicos y asistemáticos.

Por su parte, los directivos y docentes entrevistados coinciden en señalar dificultades de los estudiantes para la escritura científico-académica y enfatizan la importancia de esta problemática. Sin embargo, en muchos casos no logran identificar los aspectos discursivos y comunicativos de los diferentes géneros universitarios que pueden

resultar relevantes para su trabajo en el aula. Por el contrario, en muchos casos priorizan aspectos más superficiales, como las normas ortográficas o de cita, o llegan a conclusiones de escaso impacto didáctico (e.g., “poca claridad”, “confusión de tiempos verbales”). En otros casos, los docentes entrevistados no logran precisar de qué forma los estudiantes aprenden las prácticas de escritura solicitadas:

(5) En mi experiencia personal en gran medida se aprende leyendo, aunque eso presupone un mínimo inicial. Yo tuve una buena formación secundaria (OC, docente de Historia, 2010).

De esta manera, hay cierta confianza en el aprendizaje por exposición e inmersión, sin una ejercitación explícita y monitoreada, o en el aprendizaje a partir de conocimientos preexistentes, responsabilidad de niveles educativos previos. Con respecto a las pautas de escritura, muchos de los docentes entrevistados señalan que no se brindan pautas explícitas, más allá de criterios formales o generales:

(6) Pautas formales, sí. Se les da explícitamente: 5 carillas, times new roman 12, los márgenes, interlineados y la manera de citar. En general, lo hacen mal, pero se les pone explícitamente. Y nada más (VB, docente de Historia, 2010).

Estas limitaciones y carencias no son extrapolables a todas las entrevistas, pero demuestran que la institucionalización y la inclusión sistemática de la problemática en la práctica docente de los docentes especialistas de las materias es escasa. El análisis de las consignas e instructivos de escritura confirma esta tendencia. En el caso de los géneros universitarios más complejos, son comunes las consignas vacías (“escriba una monografía”) o las consignas-tema (Moris y Navarro, 2012), que se acotan a plantear un marco de referencia sin brindar precisiones de ningún tipo sobre las pautas de escritura:

(7) La ciudad de *El matadero* de Echeverría: límites, circulación y habla (Letras, 2006).

A su vez, la mayoría de las materias relevadas carecen de instructivos de escritura explícitos para abordar estas consignas. Además, varias de las materias que sí brindan precisiones sobre las demandas de escritura se focalizan en aspectos de formato o de normativa, o se circunscriben a aspectos sintácticos y léxicos. Por último, es común que los instructivos planteen recomendaciones generales de dudoso impacto en las prácticas reales de los estudiantes:

(8) No olvidar que el buen uso de la puntuación es imprescindible para la claridad expositiva del texto (Letras, 2010).

4. Conclusiones y perspectivas futuras

El análisis preliminar de entrevistas, consignas e instructivos referidos a las prácticas de escritura en carreras de humanidades de la UBA muestra que en la mayoría de los casos no existe una enseñanza explícita, sistemática y andamiada de la escritura específica de las culturas disciplinares, si bien son sujeto de evaluación. Sin embargo, los actores académicos consultados y la bibliografía experta coinciden en señalar la relevancia epistémica y retórica de incorporar esta problemática a la tarea docente y su impacto en la deserción y desgranamiento estudiantil. En este sentido, considero que no es posible sostener una versión fuerte del movimiento escribir a través del currículum, ya que no puede asumirse que los docentes de las materias cuenten con las herramientas metalingüísticas y didácticas suficientes para compartir y enseñar su manejo experto de las prácticas escritas de su disciplina.

Por el contrario, la formación docente en didáctica de la lectura y la escritura es una tarea que debe ser asumida institucionalmente. Es decir, es preciso un entrenamiento y formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. De otra manera, los docentes de las disciplinas difícilmente podrán enseñar sus intuiciones, en buena medida automatizadas e implícitas, respecto de las prácticas escritas en su disciplina. Sucede algo parecido el hablante nativo que quiere enseñar su lengua a un extranjero: el hecho de comunicarse fluidamente en español no implica de forma automática que pueda enseñar ese saber a un extranjero que desconoce o apenas balbucea sus primeras palabras. En este sentido, algunas experiencias recientes en la Argentina han demostrado la utilidad del trabajo colaborativo e interdisciplinario como instancia de formación de docentes y estudiantes, tanto en términos de equipos de investigación (e.g., grupo GICEOLEM), dictado articulado de clases (e.g., Moyano y Natale, 2012), escritura colaborativa de materiales didácticos (e.g., Natale, 2012) o formación de tutores de escritura (e.g., Navarro y Moris, 2012).

5. Referencias bibliográficas

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J.

(2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(9), 409-417.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, 71-117.

Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, 6, 6-17.

Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la Universidad: ¿una clase textual? *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT)*, 33(30-31), 237-253.

Di Stefano, M. (2004). *Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E. R. Brest": relato y evaluación de la experiencia*. Presentado en el Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional de Educación, lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina", Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), pp. 23-62.

Feeney, S., & Sosa, Y. (2011). El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU. En N. Gluz (Ed.), pp. 105-126.

Fernández Fastuca, L. (2009). Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. En M. Ávila (Ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas* (pp. 25-36). Tigre: Universidad Tecnológica Nacional (Pacheco).

Gluz, N. (Ed.). (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.

Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, USA: The University of Michigan Press.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), pp.

63-86.

Moris, J. P., & Navarro, F. (2012). *Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras*. Presentado en el XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini", San Luis, 27-30 de marzo de 2012, San Luis.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, 40(65), 573-608.

Moyano, E., & Natale, L. (2012). Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The Case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). West Lafayette, Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.

Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), 49-83.

Navarro, F. (en prensa a). Apuntes metodológicos para el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional. En E. Ghio (Ed.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina "Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad"*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Navarro, F. (en prensa b). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En E. Martos Núñez (Ed.), *Los nuevos lectores. Diccionario de conceptos clave en lectura y escritura*. Madrid: Santillana.

Navarro, F., & Moris, J. P. (2012). Formación de tutores de escritura en carreras de humanidades en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (FFyL, UBA). En A. M. Bedoya (Ed.), *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior* (pp. 1-13). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Padilla, C. (2003). Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios. En M. Viramonte de Ávalos (Ed.), *Actas del IX*

Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba, 14 al 16 de noviembre de 2002. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En E. Meinardi, L. González Galli, A. Revel Chion & M. V. Plaza (Eds.), *Educación en ciencias* (pp. 163-190). Buenos Aires: Paidós.

Stagnaro, D., & Chosco Díaz, C. (en prensa). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En L. Natale (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS.