

SERIE: TEMAS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la universidad

**Barco, Susana;
Lizarriturri, Sonia.**



**CSE-UdelaR
Montevideo**



Introducción

Desde los años '80 y con mayor intensidad desde los inicios de este siglo, las Universidades de distintas partes del mundo han manifestado su preocupación por las carencias mostradas por los ingresantes a las mismas, a la hora de leer y comprender textos de los campos científicos correspondientes a las carreras por ellos elegidas, y también la enorme dificultad que muestran en el momento de expresar sus ideas por escrito. Dado que el fenómeno se presenta en distintos países, que hablan lenguas diferentes y organizan los niveles de enseñanza previos de distinto modo, afirmar que estas carencias se deben a errores de la escuela media y/o primaria, no soluciona el problema ni explica las raíces del mismo. No resulta arriesgado pensar que hay componentes de la propia estructura de la sociedad y la cultura actuales que impactan fuertemente en estos aprendizajes indispensables cuando se emprende una carrera universitaria, y la Universidad no puede desentenderse de esta situación.

El mundo de los adolescentes está signado por la fragmentación de los campos culturales que les son propios; por la incidencia en ellos de los mass media con su inmediatez y aceleración de los tiempos –exagerada en los video juegos y algunos usos de Internet-, frente a una propuesta escolar que demanda de la concentración, de la atención, de la lectura y de la escritura, de la participación en tareas que no siempre tienen sentido para el estudiante. La falta de dominio de estas prácticas señaladas anteriormente en los ingresantes- que también indican déficit en la organización del pensamiento- lleva a muchos de ellos a desertar de este nivel de estudios y pone de relieve que el ingreso irrestricto a la universidad como forma de la democratización del acceso a los estudios terciarios, resulta ilusoria ya que se permite acceder a un lugar en el que la permanencia no se puede sostener. Los abandonos son vistos por muchos como un “mal necesario” que produce una “supervivencia del mas apto”, necesaria para sostener una Universidad recortada presupuestariamente, achicada socialmente. Los estudiantes que ingresan dueños de capitales simbólicos más amplios y capitales culturales coincidentes con la propuesta universitaria, tienen mayores posibilidades de continuar sus estudios en este nivel, y la Universidad, sin pagar el costo de limitar el ingreso, logra la reducción del número de estudiantes. De este modo la democratización arriba aludida pasa a conformar un doble discurso, formalmente enunciado, realmente incumplido. Esta perspectiva, convierte el problema en una cuestión de política de distribución cultural que demanda políticas educativas adecuadas.

A partir de los años '60, en distintos países se intentó desarrollar un programa compensatorio de carencias de los ingresantes, dando lugar a cursos acerca de cómo estudiar, cómo comprender un texto, etc. Pero las investigaciones realizadas a posteriori mostraron que los alumnos que habían

aprobado dichos cursos, no transferían o lo hacían en un porcentaje mínimo, lo aprendido a los campos disciplinares específicos de las carreras que cursaban.

Las prácticas de oralidad, lectura y escritura no son una habilidad general aplicable a cualquier campo disciplinar: leer un texto de matemática y escribir acerca de él, no es lo mismo ni demanda de procesos idénticos a los que se requieren cuando se encara un texto filosófico. De allí que los estudiantes necesiten orientación con relación a textos de sus respectivos campos disciplinares. A su vez, un docente de Biología, de Física o de Psicología no ha sido formado en el ámbito de la lectura y la escritura como procesos socio- cognitivos, y tampoco de su enseñanza.

El imaginario social sobre el que se asienta la Universidad, acepta como existentes estos saberes en los docentes y estudiantes. El primero se vincula con un aserto sostenido desde el Medioevo: “*el que sabe, sabe enseñar*”(BARCO et alii,99) y los saberes estudiantiles con el hecho que los estudiantes han aprobado el nivel medio de enseñanza, de lo que se infiere que dominan el manejo de las estrategias de producción y comprensión textual. Sin embargo, sabemos que esto no acontece porque entre otros factores tanto en el nivel medio, como en el ingreso universitario, no se enseñan los procedimientos y estrategias cognitivas que facilitan aprender a pensar con relación al campo disciplinar; ni a desarrollar las operaciones del pensamiento vinculadas con la resolución de problemas, la creatividad o el pensamiento holístico. (Perkins, Nickerson y Smith, 1990:85)

Desde otra perspectiva, totalmente diferente pero no menos inquietante, puede plantearse la cuestión de la escritura y su relación o no, respecto de las materias profesionales en los albores mismos de la Universidad, en el siglo XIII.

Basil Bernstein (1998) realiza al respecto, un interesante planteo cuando señala que en el Medioevo se produce una escisión en el conocimiento oficial, generándose dos discursos especializados que dan lugar a la primera secuenciación de dicho conocimiento. Aparecen entonces, como formas de organización curricular, el *trivium* (gramática, lógica, retórica) y el *quadrivium* (aritmética; geometría, astronomía y música).

Para Durkheim, a quien cita Bernstein, el *trivium* era una exploración de la palabra (aún más: de los principios subyacentes a ella) y el *quadrivium* una exploración del mundo (o de los principios para comprender el mundo material) : ambas se unían por la unidad del cristianismo. Al presentarse primero el *trivium*, se colocaba antes la palabra que el mundo material y tensando esta afirmación, señala: “antes de la palabra no existe el mundo.” Partiendo de estas cuestiones, trata de dilucidar qué modalidad de abstracción otorga al discurso oficial el cristianismo medieval. Puede interpretarse que el *trivium* antecedió al *cuadrivium* por razones pedagógicas, ya que antes de aplicar el conocimiento hace falta saber cómo pensar. Pero este orden, curiosamente, se alteraba en el momento de la fiesta anual de los profesores, en la que los docentes pertenecientes al *quadrivium* desfilaban en

primer lugar, siendo que el *trivium* dominaba mediante sus profesores a la Universidad, y sustentaba la mayor cuota de poder dentro de ella.

Bernstein avanza sobre los dichos de Durkheim y propone una interpretación distinta: por debajo del nivel de la palabra donde se ubican los parámetros de construcción del mundo, se pretende construir una forma de conciencia, una modalidad de participación y una forma del "yo". La construcción de la interioridad regulada es garantía del modo como se construirá el mundo, una construcción legitimada por el yo cristiano instalado en el interior del sujeto. De este modo, la división interior - exterior se suturaba.

Con el transcurso de los siglos, el yo cristiano se fue secularizando y se reemplazó por un principio humanizador secular. Según el autor que estamos exponiendo, en la actualidad dicho principio se sustituyó por un principio deshumanizador en la organización y orientación del conocimiento oficial. El *trivium* fue suplantado (en parte) por disciplinas del control simbólico: las ciencias sociales, reemplazan a la vieja trilogía en la gestión de pensamientos, sentimientos, relaciones y prácticas. A su vez, los principios del mercado dirigen en más y más la educación, orientando la selección de discursos, los modos de relación entre éstos, sus formas, y seleccionando modalidades de investigación acerca de ellos. Los criterios del mercado inciden sobre el qué enseñar: en la escuela primaria las destrezas básicas mensurables; la escuela media con materias profesionales y en la Universidad controlan la investigación como fuente de conocimientos.

Surge así, con claridad un concepto distinto de conocimiento. Éste no sólo es secular sino que, al igual que el dinero, debe responder a criterios redituables, y agrega Bernstein: "*el conocimiento no es como dinero, es dinero*". (Ibidem:113) El conocimiento se separa de las personas, de sus valores, compromisos e intencionalidades ya que éstas interfieren en el mercado simbólico. Después de casi un milenio se disocia el conocimiento del "interior" y se posibilita la sustitución de personas generando exclusiones de las mismas del ámbito del mercado. A diferencia del Medioevo donde quien conocía - el sujeto, la persona cognoscente- y lo conocido- el conocimiento- estaban integrados, ya que el conocimiento expresaba una relación con el "interior", garantizaba la integridad, la legitimidad y el valor del conocimiento a partir del cual se *conocía como cristiano*. No escapan al autor las distorsiones que como contrapartida, ello produjo.

En la actualidad aparece una nueva y tajante ruptura que genera dos mercados: uno del conocimiento, otro de creadores y usuarios del mismo. Se produce así un giro de 360 grados: mientras que en el Medioevo se daba la condición previa de la constitución del conocer, en el presente se desconectan el interior-como condición previa de la constitución de la exterioridad- y el exterior, y sus prácticas regidas por el mercado.

El autor glosado concluye así, que si Durkheim advertía de la contradicción entre la razón y la fe, centrando en ella la clave del desarrollo tanto del conocimiento como de la Universidad, a su juicio hoy no se presenta una contradicción sino una crisis en la que se juega el concepto mismo de educación.

Tal vez haya quienes piensen que la visión de Bernstein es apocalíptica. Sin embargo, un análisis pormenorizado de la realidad lleve a afirmar que la remanida frase "el siglo actual es el siglo del conocimiento", se nos presente como una proposición incompleta que cerraría diciendo: "*el siglo actual es el siglo del conocimiento...como mercancía*". Alertados para evitarlo y pensando en las articulaciones posibles de interior-exterior, podemos situarnos en los nuevos paradigmas epistemológicos, que proponen la anulación de la escisión sujeto objeto en el plano del conocimiento.

No es poca tarea la que tienen las Universidades frente a estos planteos. Es a la luz de todos ellos, que la escritura como herramienta del pensamiento deja de ser una simple "habilidad", para transformarse en la estrategia socio-cognitiva que permite la integración del sujeto con el objeto de conocimiento, es decir, del interior con el exterior.

Desde los orígenes de la Universidad como cuestión clave, podemos intentar una reubicación de los estudiantes, estos "nuevos sujetos" de hoy, y coincidir con Lluís Duch (1997) en que enfrentamos un momento histórico caracterizado por la irrelevancia de las transmisiones y la cultura del olvido. La cultura hoy, aparece como una cultura amnésica. No construye significación a partir de la memoria. No aparecen en ella los aspectos significativos de la memoria antropológica. La memoria es solo una suerte de experiencia cotidiana del hombre que asiste al agotamiento del poder evocador e invocador de las palabras.

Siempre desde la óptica de Duch, las crisis pedagógicas y de "final del mundo" muestran la desestructuración simbólica que en un tiempo y espacio concretos experimenta una determinada cultura. Esta cultura del presente se construye desde las experiencias cotidianas y personales, que obran como valores reemplazantes de la "sapiencia" y el conocimiento.

Asistimos al resquebrajamiento histórico del precepto fundante de la Universidad como institución: el valor del conocimiento y sus formas de transmisión académicas.

Texto, lectura y escritura en la Universidad

Todo lo que hemos reseñado, constituye el contexto socio-cultural en el que transcurren y suceden hoy, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Dicho contexto nos induce a considerar pertinentes las preguntas que se formula Baumann: "*Las preguntas modernistas son cognitivas y las posmodernistas poscognitivas. Así los jóvenes modernistas se preguntan, ¿cómo puedo interpretar este mundo del que formo parte? y ¿qué soy en él?. Un joven postmodernista, en cambio se pregunta: ¿qué mundo es éste?, ¿qué hay que hacer en él? Las preguntas modernistas plantean cuestiones del tipo: ¿qué hay que conocer?, ¿quién lo conoce?, ¿cómo lo conocen y con qué grado de certeza?; mientras las postmodernistas no solo no localizan la tarea del conocedor, sino que intentan localizar al propio conocedor. ...Cuestiones que demandan información como, ¿cómo se transmite el conocimiento de un conocedor a otro, y con qué grado de fiabilidad?, se oponen a cuestiones como, ¿qué ocurre cuando se da una*

confrontación entre dos mundos diferentes, o cuando los límites entre los mundos son violados?" (En P. Mc. Laren, 1997:14)

Los interrogantes de Bauman permiten visualizar las dos orillas entre las que circula el anchuroso río del conocimiento universitario: una la de la actual problemática socio-cultural que atraviesa a la Universidad como institución educativa. La otra, la de los valores y modos de apropiación del conocimiento de las nuevas generaciones estudiantiles.

Al profundizar en estas reflexiones, encontramos pistas para indagar sobre las dificultades de producción y comprensión textual que presentan los estudiantes en el ingreso universitario. Mientras la *Universidad* fundada en el precepto aristotélico del saber, se preocupa por "impartir-transmitir" conocimientos de los distintos campos disciplinares, los estudiantes acometen su paso por la institución pragmáticamente. Pragmatismo que los impulsa no sólo a afrontar los saberes disciplinares demandados sino también a *saber proceder* con ellos, a fin de insertarse en las actuales estructuras socio-culturales. Es en este intrincado contexto, que el lenguaje, o más precisamente el sentido del conocimiento del lenguaje, se torna fundamental para la transmisión y adquisición de conocimientos.

La Escuela y la Universidad en tanto instituciones educativas, descuidaron el valor del conocimiento del lenguaje como disciplina transversal y guía del pensamiento. Se avanza a ciegas en los procesos de comprensión y producción involucrados en la enseñanza y aprendizaje, sin enseñar a pensar, sin develar los procedimientos y estrategias que conlleva el empleo significativo del lenguaje. Ya Bruner en su medular obra "La importancia de la Educación", alerta :"*El alimento intelectual que posibilita, finalmente, el uso del lenguaje como instrumento del pensamiento, requiere largos años y un adiestramiento complejo... Si este adiestramiento intelectual no se produce, si no se emplea libremente el lenguaje en su función de guía del pensamiento y la acción, entonces se encuentran formas de funcionamiento intelectual que son adecuadas para las tareas concretas, pero que no sirven para las cuestiones que requieren conceptos*"... (1976:172).

A su vez la facilidad con que utilizamos el lenguaje ocultó por siglos la complejidad que encierra. Fue la llamada revolución de las Ciencias Cognitivas (iniciada en la década de 1990- "los años del cerebro"-): Psicología, Neurociencia, Inteligencia Artificial, Lingüística y Filosofía de la Mente, la que introdujo de manera insoslayable en el campo de la educación y particularmente en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje, la atención por los procesos cognitivos y sus vinculaciones con el cerebro, la realidad mental y el lenguaje.

Apelamos a este nuevo campo interdisciplinario de las Ciencias Cognitivas y especialmente a la Lingüística Cognitiva y a la Didáctica, para abordar el sentido del conocimiento del lenguaje y su relación con los procesos de producción y comprensión de textos académicos. Precisamente, la Lingüística de orientación cognitiva retoma la tradición filosófica que considera al lenguaje un medio de conocimiento, pero lo hace en nuevas circunstancias.

Se debe a Noam Chomsky la atención sobre hechos fundamentales del lenguaje como su sintaxis generativa y el carácter creativo que posee. También a Lev Vigotsky y Jerome Bruner la trascendencia del lenguaje en el desarrollo de las operaciones cognitivas y en los modos de configuración del pensamiento.

A medida que se avanza en el proceso de escolarización, si consideramos la franja etaria de los estudiantes de los últimos años de nivel medio y comienzo de los estudios superiores, el empleo del lenguaje supone una actividad metalingüística y metacognitiva. El prefijo meta indica más allá, por lo tanto son actividades consideradas de orden mental superior, ya que implican una reflexión consciente acerca de la utilización del lenguaje y de los procesos cognitivos que éste vehiculiza.

Así el abordaje de los conocimientos disciplinares académicos, involucra tres dimensiones del lenguaje: a) como sistema de comunicación, contenido a transmitir; b) como propiedad, vehículo o instrumento de esos contenidos, y c) como dimensión simbólico-cultural. En términos específicos considerar la primera dimensión remite al aspecto metacognitivo del lenguaje, es decir, cómo se construye conocimiento a través de él; la indagación de la segunda y tercera dimensión refieren al aspecto metalingüístico del mismo: en el caso de la segunda implica la reflexión acerca de los componentes y estructuras que lo conforman; en el caso de la tercera porque acciona la reflexión crítica, es decir, permite descubrir la intencionalidad subyacente en todo mensaje.

Si continuamos adentrándonos en las dimensiones cognitivas y comunicativas del lenguaje, deducimos que la relación pensamiento-lenguaje se evidencia en las actividades de comprensión y producción textual. La adquisición de conocimientos a través de textos, se inicia con la manipulación simbólica del lenguaje mediante la lectura y la escritura. Leer y escribir son formas de pensar y estrategias de adquisición de conocimientos que plantean desafíos específicos en el caso de la educación superior, como la producción y comprensión de diferentes tipos textuales a través de los cuales circula el conocimiento académico: textos explicativos, argumentativos, de divulgación científica, informes o monografías, entre otros.

Por lo tanto, texto es una noción paradigmática no sólo en el campo de la Lingüística, cuyo significado (del latín *textere*: entretejido, entrelazado) equivale a entretejido o trama de signos lingüísticos, donde hablante – autor- y lector – oyente-, cooperan en la construcción del sentido global; sino también en otros campos disciplinares como por ejemplo, Arquitectura, Diseño, Pedagogía y Didáctica, Medicina o Psicología.

Al respecto, Bruner sostiene que las modalidades del pensamiento narrativo o argumentativo se despliegan como textos mentales - virtuales y comunicativos. *"...El texto mismo tiene estructuras que presentan dos aspectos: uno verbal que guía la reacción y evita que resulte arbitraria, y un aspecto afectivo que es desencadenado o "pre-estructurado por el lenguaje del texto... y como acto de habla: un enunciado o un texto tienen como intención iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles."* (1988:36)

Desde la perspectiva de la Lingüística Textual, para que un texto desencadene un proceso de comunicación debe cumplir con siete normas y tres principios reguladores de la comunicación textual: dos de tipo lingüístico (cohesión y coherencia), dos psicolingüísticos (intencionalidad y aceptabilidad), dos sociolingüísticos (situacionalidad e intertextualidad) y uno de tipo computacional (informatividad); los tres principios comunicativos son: eficacia, efectividad y adecuación. En otras palabras, podemos afirmar con Beaugrande y Dressler que un texto *"es un documento de decisiones, de procesos de elección y combinación."* (Beaugrande y Dressler, 1997: 37)

Nos preguntamos, ¿en qué radica la importancia de las normas y principios de la textualidad?

En primer lugar, en facilitar la reflexión- y esto es fundamental- sobre los aspectos que hacen a la constitución de un texto y cómo se implementan para su concreción: cómo la cohesión y la coherencia forman parte de la organización discursiva o estructura misma del texto ; cómo intencionalidad y aceptabilidad muestran el proceso mental que realizan autor y lector; cómo la situacionalidad e intertextualidad remiten al contexto de producción y comprensión de los textos; y finalmente cómo los textos revelan la informatividad- que contienen.

En segundo lugar, en develar tanto en la producción como en la comprensión si el cumplimiento de las normas y principios de la textualidad tornan a dichos textos adecuados, eficaces y efectivos para la situación comunicativa de enseñanza y aprendizaje en que las que se presentan.

De las normas de la textualidad son sin duda, la cohesión y la coherencia textual las que plantean un desafío mayor para el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión textual, ya que la cohesión se construye a partir de la organización de los signos lingüísticos que conforman los textos – oraciones-, según las convenciones gramaticales de cada lengua. La coherencia, el sentido del texto, la forma en que progresa o avanza el tema, se sustenta en los vínculos cohesivos y los procesos inferenciales que promueve : *"La coherencia, el sentido, no es un simple rasgo que aparezca en los textos, sino que se trata más bien de un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos... No obstante, no cabe la menor duda de que el sentido del texto, es una propiedad bastante estable: la mayor parte de los hablantes puede ponerse de acuerdo sin problemas en cuál es el contenido de un texto, puesto que normalmente realizan operaciones de interpretación similares."* (Beaugrande y Dressler, ibidem: 39-40)

Cabe entonces una nueva inquietud a la luz de lo anterior, ¿cuáles son los conocimientos gramaticales, las convenciones propias de la lengua necesarias para comprender y producir un texto, que tienen los estudiantes en el momento de ingresar a la Universidad?

Si bien todos poseemos una sintaxis innata, una gramática cognitiva-generativa-, y además la escuela primaria y secundaria imparten instrucción formal acerca de las convenciones del uso de la lengua en una comunidad, un alto porcentaje de estudiantes no domina esta sintaxis normativa que

establece las convenciones para el uso. El tipo de gramática prescriptiva con que se forma a los estudiantes hasta su egreso del nivel medio, no sólo no promueve el proceso de reflexión metalingüístico (más allá de lo lingüístico, más allá de lo que aparece o se registra en la superficie del texto) que requieren la lectura y la escritura sino que tampoco se vincula con las prácticas comunicativo-discursivas demandadas en los estudios superiores. Las causas de esta situación pueden rastrearse en lo que sucedió con la enseñanza de la disciplina Lengua en el nivel primario y medio durante las tres últimas décadas, sintetizadas a continuación.

Perspectivas Lingüísticas, Pedagógicas y Didácticas para la Enseñanza y Aprendizaje de la disciplina Lengua -1970 a la actualidad-

A) 1970-1980

Teoría lingüística	Estructuralismo.
Teoría del aprendizaje predominante	Conductismo.
Objetos didácticos	Sintaxis oracional, ortografía, redacción como producto y Literatura para ejemplificar.
Metodología de trabajo	Exposición oral y actividades de ejercitación pautadas.
Evaluación	Sumativa.

B) 1980-1990

Teoría lingüística	Avance de las teorías comunicacionales sobre las lingüísticas.
Teoría del aprendizaje predominante	Constructivismo, Conductismo y Educación Personalizada.
Objetos didácticos	Comunicación eficaz, valoración estética del lenguaje e integración social.
Metodología de trabajo	Aula -taller. Énfasis en actividades de producción comunicativas, ejemplos: diarios murales, programas radiales en los recreos, concursos literarios, etc.
Evaluación	Conceptual (Alcanzó o superó los objetivos).

C) 1990 a la actualidad

Teoría lingüística	Lingüística del Texto, Pragmática y Sociolingüística.
Teoría del aprendizaje predominante	Constructivismo, Aprendizajes Significativos (Ausubel).
Objetos didácticos	Situaciones comunicativas, contextos, variedades y registros lingüísticos, actos de habla, producción y comprensión de diferentes tipologías textuales.
Metodología de trabajo	Exposición dialogada.
Evaluación	Conceptual y procedimental.

Como puede inferirse de la lectura de los cuadros, durante las tres últimas décadas la gramática estuvo ausente de las aulas, y además, cuando se impartió no fue vinculada con los procesos propios de la textualidad. En la actualidad, la gramática continúa ausente de las aulas, no se sabe qué gramática enseñar, o en todo caso cómo articular los procesos gramaticales oracionales con los textuales, a fin de conformar nuevas propuestas didácticas significativas para la producción y comprensión textual.

Si además, tenemos en cuenta los escasos conocimientos temáticos y el capital simbólico que poseen los estudiantes que ingresan a la vida universitaria, vemos que esos conocimientos no les permiten construir marcos de referencia para el anclaje de conocimientos más complejos (intertextualidad). Se comprenderá, por lo tanto, por qué el dominio del plano lingüístico del texto se torna fundamental. Es a partir de la deconstrucción de la superficie textual, de la re-construcción del entramado de signos lingüísticos, diseminados a la manera de pistas o huellas en la superficie del texto, que descubrimos cómo avanza y progresa el tema, y accedemos al sentido global del mismo (cohesión y coherencia).

En el ámbito universitario la concepción anterior acerca de la importancia y alcance de la noción de texto, no forma parte de los saberes académicos que integran los saberes disciplinares, lo cual implica que se da por supuesto que así como un docente que accede a la docencia universitaria "sabe enseñar" un alumno que ingresa a la universidad debe saber "producir y comprender textos de complejidad disciplinar". (Barco et aliii).

Desde este encuadre, formulamos e implementamos en la *Universidad de la República (UDELAR)* durante el año 2004 -en el marco del Programa de Actividades Centrales del Proyecto Institucional *Formación Didáctica de los Docentes Universitarios* dirigido por la Comisión Sectorial de Enseñanza-, un proyecto de formación docente centrado en el desarrollo de procedimientos y estrategias de producción y comprensión de textos académicos significativos para el ingreso universitario.

Proyecto UDELAR de formación docente para el ingreso universitario:

"Significación y alcances de la comprensión y producción de textos académicos en el ingreso a la Universidad".

La Comisión Sectorial de Enseñanza de UDELAR, a través de la Subcomisión Coordinadora "Proyectos Conjuntos con ANEP", realizó durante los años 2002/2003 un relevamiento de las características deseables de los estudiantes que ingresan a la Universidad, a fin de elaborar un perfil de los mismos. Las pruebas (más allá del juicio que nos merezcan) y demás instrumentos de evaluación de producción y comprensión de textos vinculados con los conocimientos disciplinares específicos Matemática, Lengua, Química, Ciencias Sociales, aplicadas en alumnos del último año de la escuela media revelaron entre otros aspectos:

- Independientemente de la disciplina que se considere, un porcentaje elevado de estudiantes, más del 80% de los relevados, evidencian problemas de lectura y comprensión de textos, carencia de hábito lector, escasez de comprensión de expresiones lingüísticas, falta de pensamiento reflexivo y crítico, como de razonamiento sistemático e imposibilidad de jerarquizar conceptos.
- Carencia de conocimientos generales. Por ejemplo, ubicación en tiempo y espacios geográficos, políticos e históricos y también de conocimientos temáticos.
- Dificultades de expresión en especial en la escritura, evidenciando serias falencias sintácticas, ortográficas y léxicas.

En general, los estudiantes que ingresan a las diferentes carreras de la Universidad, no cuentan con conocimientos previos a partir de los cuales se pueda espiralar la construcción recursiva del conocimiento. Tampoco cuentan con procedimientos y estrategias propias de las diferentes áreas del conocimiento ni modos de operar con tales herramientas, como búsqueda y manejo de fuentes bibliográficas.

El diagnóstico reafirma la caracterización del contexto en el que se desarrollan hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, presentado en las páginas precedentes. Esta razón motivó que inicialmente formuláramos un proyecto destinado preferencialmente a docentes con actividad de enseñanza en los primeros años de las carreras de grado de las distintas Facultades. Para el futuro se planifica extenderlo a docentes que se desempeñan en años subsiguientes.

Organizamos el Seminario-Taller "*Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la Universidad*", con modalidad semi-presencial y trabajamos tres ejes temáticos:

1. " Las prácticas de comprensión y producción de textos en el ingreso a la universidad"
2. "Estrategias socio-cognitivas para el abordaje de textos académicos"

3. “La escritura como actividad académica metalingüística y metacognitiva”

La producción y comprensión de textos, en términos cognitivos son operaciones formales identificadas como búsqueda de *RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS*. El tipo de problemas a resolver difiere según nos ocupemos de la producción o la comprensión.

A partir del primer encuentro presencial, implementamos prácticas de lectura comprensiva en textos expositivos de distintas disciplinas, con el objetivo de interaccionar socio-cognitivamente con ellos y explorar los procedimientos y estrategias que requieren.

Los textos expositivos, denominados también explicativos, son textos no ficcionales que brindan información estructurada de acuerdo a las particularidades del género, como es el caso de los textos de divulgación científica, resúmenes, informes, monografías, manuales de cátedra, artículos y tesis, entre otros. Se distinguen por presentar razonamientos como la demostración, la argumentación y la explicación, a través de una organización discursiva caracterizada por:

- Predominio de la información sobre la interacción comunicativa.
- Predominio de la información abstracta o lógica sobre la situacional.
- Predominio del estilo objetivo sobre el expresivo.
- Escaso o nulo componente narrativo.
- Estar escritos en prosa, ser explicativos, en la medida que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada.
- Ser directivos porque el autor a través de claves o marcas como títulos, subtítulos, subrayados, letras en negrita o resaltadas, etc., guía la atención del lector hacia lo que es realmente importante.
- Utilizar un lenguaje preciso: -verbos en tercera persona y en tiempos del modo indicativo, como el caso de los textos científicos donde se emplea el presente, o de los textos históricos donde aparecen los pretéritos.
- Conectores o enlaces entre párrafos de tipo lógico, temporales y espaciales.

Asimismo, y de acuerdo con los planteos de Emilio Sánchez Miguel en su libro *Los Textos Expositivos* (1986) y de Zamudio, Atorresi en *La Explicación* (2001), establecimos la organización prototípica en que suele presentarse la información dentro de los textos expositivos, y cómo relacionar dicha información con estrategias de comprensión lectora.

Los textos expositivos pueden presentar en forma predominante, no excluyente, alguna de las siguientes estructuras u organizaciones:

- Organización o estructura *descriptiva*. Consiste en agrupar las ideas por asociación, en presentar las cualidades o características de una persona, cosa, lugar, objeto, etc. Requiere inferencias de tipo léxico, vocabulario específico, (inferencia común y específica de cualquier organización expositiva); sintácticas (oracionales) y textuales (conexiones entre párrafos) de tipo temporal - espacial y locativas.
- Organización o estructura *seriada*. En este tipo de texto se describen los momentos, pasos o fases de un hecho y los párrafos siguen un orden y secuencia gradual. Las palabras clave que señalan una estructura seriada, incluyen, entre otras, *primero, segundo, el siguiente y por último*. Impone la operación cognitiva de la secuenciación o búsqueda de la progresión del contenido a través de fases inferenciales consecutivas, de continuidad y conectividad de las ideas.
- Organización o estructura *causal*. Incluye vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación. Expone las razones y motivos por los cuales se produce la sucesión de ideas. Palabras clave de esta estructura son: *por consiguiente, como resultado, así que, con el fin de, porque, como consecuencia, por lo tanto, por ello*.

Los textos causales ponen en relación dos o más fenómenos, estados, hechos o acontecimientos, de tal manera que uno aparece como causa del otro. También es posible dentro de esta estructura que una causa genere varias consecuencias o que dos o más fenómenos o antecedentes generen una consecuencia. Apela, al igual que las estructuras anteriores, a determinadas inferencias léxicas, sintácticas y discursivas, las que promueven la búsqueda de antecedentes y consecuentes en la información. En textos de complejidad informativa pueden presentarse sólo las consecuencias y se deberán deducir o hipotetizar las causas o la inversa, se referencian causas que impliquen la deducción de consecuencias.

- Organización o estructura *problema- solución*. Se relaciona con la estructura causal pero es más compleja. Una parte del texto consiste en la exposición de un problema y la otra parte en exponer las soluciones para él. Conlleva el razonamiento hipotético- deductivo, la asociación e integración de estrategias cognitivas propias de la resolución de problemas algorítmicos y holísticos. Palabras clave de esta estructura son : *una solución, problema, resolver, otra medida, una dificultad, etc*. En los encuentros su análisis fue complementado con los aportes de Nickerson, Perkins y Smith: "*La solución de problemas, la creatividad y la metacognición*." (1990: 85).
- Organización o estructura *comparación- oposición*. Presenta diferencias y/o similitudes entre cosas o situaciones determinadas. Las palabras clave de esta estructura son: *semejante a, diferente de, en oposición a, sin embargo, pero, por otra parte, etc*. Suscita razonamientos de tipo analógico, la enumeración y la clasificación.

- La aplicación de las estructuras expositivas en textos disciplinares de Química, Biología, Enfermería, Arquitectura, Derecho o Didáctica, mediante la metodología de seminario- taller, favoreció la construcción, reflexión y sistematización de conocimientos, a la par que proporcionó los instrumentos para adquirirlos. También, suministró criterios para abordar los problemas; sistematización teórica para analizar lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando no hay comprensión textual; y reflexión sobre las propias prácticas docentes al utilizar los mismos procedimientos de aprendizaje que los alumnos.

"El texto que usted escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, de esta ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma. "

Roland Barthes. *EL PLACER DEL*

TEXTO.

El epígrafe de Roland Barthes, a la manera de un mojón en el camino, alude a nuestro tránsito por los ejes del programa del seminario-taller, ya que a partir de la escritura como estrategia socio-cognitiva emprendimos la comprensión, reflexión y producción textual en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

Pensar la producción y comprensión de textos académicos impone la consideración de los textos como complejos cognitivos y también como productos- artefactos- emblemáticos de la cultura escrita en que vivimos.

El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento sociocultural e individual, ha sido considerada por diversos autores. Así David Olson, en *El mundo sobre el papel*, reconstruye el derrotero de la epistemología del conocimiento desde *"la marca indeleble que la escritura ha dejado en nuestras actividades culturales y cognitivas"*. (1990:286)

La escritura como soporte gráfico no sólo conserva la información y las tradiciones culturales, sino que además y fundamentalmente, brinda un modelo para conscientizar el lenguaje y pensar el mundo y nuestra mente. Este último aspecto, diferencia a Olson de otras posturas, y adherimos a su posición porque sus hipótesis y principios acerca de lo que la escritura representa y no representa, nos permitieron planificar las actividades de lectura y escritura que concretamos, tales como: *lectura comprensiva de diferentes tipos de textos expositivos; escritura de textos expositivos sobre temáticas disciplinares y reescritura de los programas de estudio de las cátedras.*

La hipótesis de que la escritura no refleja al habla, sino que es a partir de ella que el hombre posee un modelo para pensar el lenguaje, se vincula con el nacimiento de la escritura como sistema que por primera vez combina signos para expresar a través de proposiciones (sintaxis) un modo de representar ideas, conceptos. Pero lo que ningún sistema de escritura vuelve explícitamente consciente es la intencionalidad, lo que Austin denominó fuerza ilocucionaria de un enunciado. En otras palabras, si el sistema de escritura/lectura no permite distinguir entre lo que una expresión significa literalmente y lo que significa metafóricamente, los emisores de esas expresiones no podrán ver ambas alternativas. Este aspecto que corresponde a las normas de intencionalidad y

aceptabilidad textual, depende de cómo la escritura a través de sus marcas gráficas, léxicas y sintácticas (cohesión), permite al lector reconocer los índices que marcan cómo debe tomarse un texto y, para la escritura cómo deben controlarse esos mismos dispositivos.

“Un problema aún más importante subyace al hecho de que los textos escritos rara vez indican cómo debe tomarse una proposición. Los manuales de química dicen en la misma “tirada” que el número atómico del oxígeno es el 16 y que es un gas incoloro. Lo primero indica su posición en la tabla periódica, lo cual concierne a la teoría; lo segundo es un hecho empírico. La tarea del alumno es explicar las hipótesis de la disciplina, las definiciones, los marcos teóricos, las pruebas confirmatorias, las conjeturas y las inferencias plausibles. En nuestros términos equivale a decir que cada proposición encontró un estatuto o fuerza-debe ser tomada de determinada manera-aun cuando a menudo es el alumno el que debe explicar esas maneras para sí mismo.” (D. Olson, ibidem:281-282).

La preocupación por cómo deben interpretarse los enunciados y los textos suele limitarse al campo de los estudios literarios y lingüísticos y no forma parte de los saberes académicos en general, cuando tanto la producción como la comprensión textual se basan en el manejo del contenido y de la fuerza ilocucionaria (intencionalidad), lo dicho y cómo debe tomarse lo dicho. El dominio de los símbolos gráficos o el reconocimiento de la intencionalidad en sí mismos, no aseguran la comprensión lectora o la escritura de un texto coherente. En ambos casos, los significados o intenciones representados mediante el código de la escritura deben ser afines con lo que los signos gráficos o lingüísticos evocan culturalmente.

Aprender a leer es mucho más que “traducir” signos gráficos o repetir memorísticamente un texto. *Leer en la Universidad es resolver adecuadamente cómo debe interpretarse lo que no está expresado, y lo que no está expresado literalmente en los textos académicos, son las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura: pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras.*

Por otra parte, la lectura y escritura de textos en la sociedad actual se cumple con diferentes propósitos, se lee o se escribe para algo, para informar, transmitir conocimiento, estudiar, convencer, explicar, entretener, etc. Esto conduce tanto al lector como al escritor a adoptar criterios de lectura y escritura según sus propósitos y convertirse en lectores o escritores diestros, competentes, para determinados textos con fines determinados. Pero además, “la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una “comunidad textual”, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten una manera de leer e interpretar un corpus de textos.

Convertirse en letrado en un determinado campo es aprender a compartir un *“Paradigma...Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse en el habla y en la acción.”* (D.Olson, ibidem:302). En este sentido la Universidad, como comunidad letrada, está organizada alrededor de un corpus académico -institucional que se expresa en las formas textuales, y que obliga a quienes forman o quieren formar parte de dicha comunidad a compartir una hermenéutica, modos de interpretación, producción y apropiación del conocimiento a través de los textos que se privilegian como significativos.

Ayudar a descubrir esos modos, ayudar a recorrer el camino de la apropiación significativa de los textos cuando se lee o se escribe, constituye el eje central de nuestra propuesta a la par que nos diferencia de las propuestas de alfabetización académica, que básicamente apuntan al dominio del código escrito y reconocimiento de las tipologías textuales, pero no a sus configuraciones como modelos de procesamiento socio-cognitivo.

Los Programas como instrumento de trabajo de docentes y alumnos

Entre los textos académicos emblemáticos están sin duda los *Programas*. Ese fue el motivo impulsor de su consideración, en el marco del Seminario-taller. No sólo como documentación necesaria para la organización institucional, sino como instrumento de trabajo para realizar la tarea de docentes y alumnos: la del *docente enseñar*; la del *estudiante estudiar*, y en la dinámica de intercambio de ambos, la *alternancia de los haceres*.

Podemos considerar al programa como "*Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes o/y pruebas.*" (S.Barco, 2001: 25)

Nótese que se trata de un *documento curricular*, no de la totalidad del currículo. Éste involucra las prácticas curriculares que tienen lugar en referencia u omisión de lo planteado en el aspecto documental.

La definición precedente alude a los componentes de un programa en su forma escrita, perceptible. Pero implícitamente el programa es también una forma de *contrato didáctico* por el cual el docente se compromete a enseñar lo que aparece en el programa, bajo las condiciones que allí se estipulan. A su vez, el alumno se compromete a intentar dar cuenta de lo que el documento enuncia para, al cabo, obtener la acreditación de la asignatura.

En las últimas dos décadas, el programa parece haber perdido funcionalidad, por lo que ha caído en desuso. Durante años el estudiante se presentaba a rendir exámenes con el programa impreso, y en los márgenes era usual ver escritas, aclaraciones, llamadas, flechas indicando relaciones temáticas etc. A su vez, los docentes del tribunal tenían a mano el texto escrito del programa, y ambos lo utilizaban para organizar los intercambios generados a partir de planteos y/o preguntas que el docente formulaba. Esta costumbre se *va perdiendo*, y el intercambio se produce sin la mediación explícita del programa.

Didácticamente, consideramos necesario revitalizar el uso del programa, restituirlo al lugar de instrumento para el trabajo de docentes y alumnos. Por ello, los docentes que participaron del seminario- taller concurren con los programas de sus respectivas cátedras y la primera actividad consistió en el reconocimiento e identificación del eje de cada uno de estos programas.

La importancia de asignar o identificar el eje de los programas, reside en la concepción y etimología de la palabra. Dice el Diccionario de la Real

Academia Española: *Eje (del lat.axis.).m. Varilla que atraviesa un cuerpo giratorio y le sirve de sostén en el movimiento. (...) 5. fig. Idea fundamental en un raciocinio; tema predominante en un escrito o discurso; sostén principal de una empresa; diseño final de una conducta.* (Real Academia Española,1999: 793).

En consonancia con esta definición, la noción de eje en los programas, *se entiende como una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del programa. A su vez, el eje es el principio organizador de la unidad, que no alude sólo a la temática de la misma ,sino al sentido que se le otorga al conjunto organizado por él.* (S. Barco, ibidem:28)

Después que los docentes reconocieron el eje de sus programas, se analizaron las diversas modalidades existentes en la presentación de programas, entre ellos, los programas tradicionales, divididos en bolillas. Las bolillas se redactan como enunciados enumerativos, taxonómicos, que fragmentan los contenidos y reflejan la escritura del programa como un mosaico donde se yuxtaponen listas de enunciados a "estudiar". Este modelo de programa tradicional, aparece como un *mineral cristalizado* y no como un *espacio urbano o texto*, "modelado para dirigir la actividad interpretativa de sus usuarios (ambos-espacio urbano y texto-) suelen estar cohesionados, ser coherentes y son productos intencionados e interactivos."(Beaugrande y Dressler, ibidem: 9)

Revisar programas tradicionales y virar hacia otros modos de elaboración fue el siguiente paso dado con los docentes en el seminario. Los procedimientos y estrategias de producción textual para hacerlo, se espiralaron en grados de complejidad creciente: de la revisión crítica de los ejes identificados en los programas de las cátedras, a la reelaboración escrita de ejes alternativos, y de la presentación en forma de bolillas de los contenidos a su reemplazo por unidades didácticas , las que a continuación se describen.

Una unidad didáctica es una forma de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central, (eje o idea básica)que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar globalmente la problemática que abarca la unidad. Es fácil advertir que no se trata de sustituir el término "bolilla" por el de "unidad", ya que las primeras sólo enuncian temas o tópicos.

La unidad, desde el punto de vista del docente, ayuda a delinear el enfoque, las formas metódicas a emplear en su tarea de enseñar. Pero todo esto, y desde el marco de Stenhouse, se plantea como una hipótesis de trabajo y no como una prescriptiva de su organización. Por lo tanto, no necesariamente debe ir acompañado de una explicitación de tareas a realizar y medios o formas para lograrlo. Por todo lo antedicho, es necesario apelar a formas no convencionales de redacción de las unidades, que viabilicen la construcción y deconstrucción del programa como texto o entramado urbanístico que traza recorridos. Algunas formas de redacción de la unidades que facilitan el recorrido del programa como texto son:

- 1-Preguntas e interrogantes:
- 2-Problemas
- 3- Cuadros y gráficos

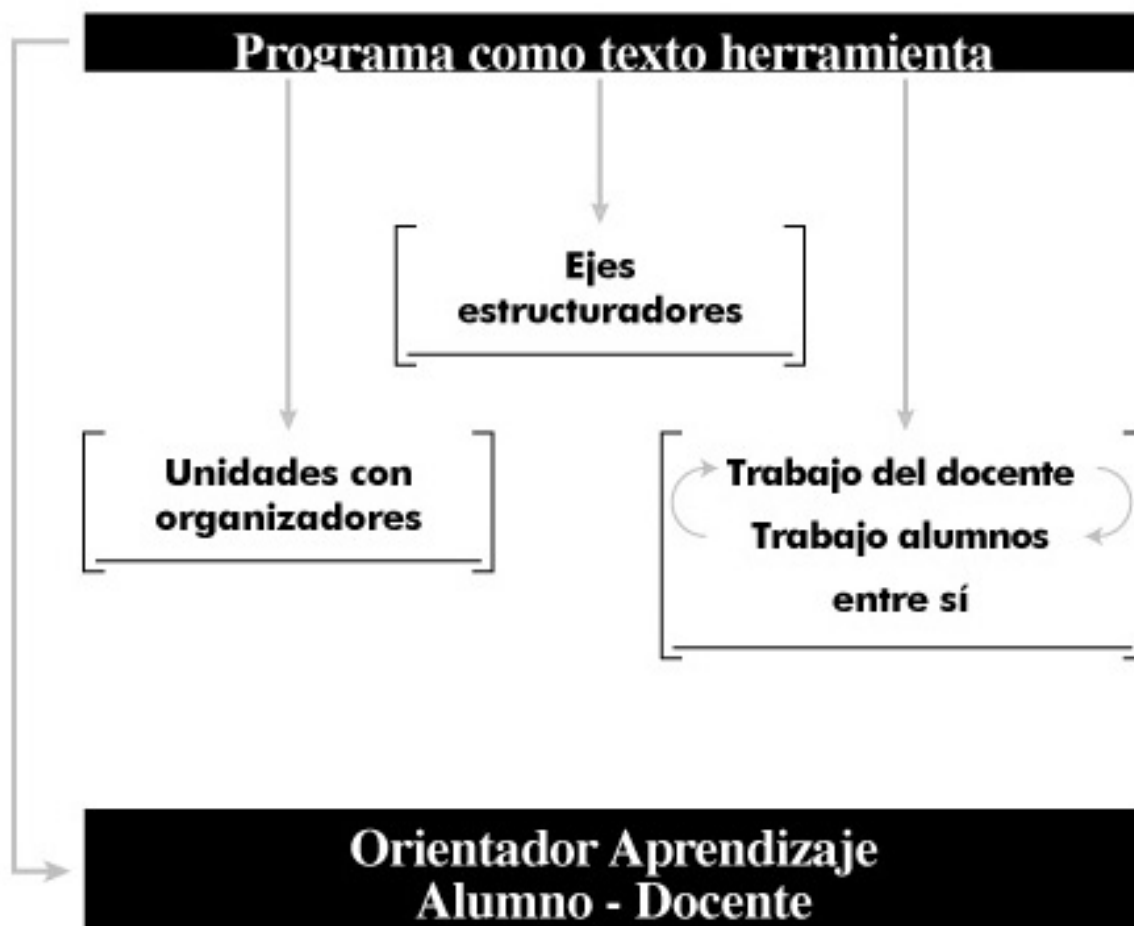
- 4-Proposiciones
- 5- Hipótesis
- 6-Mixtas

De esta manera, el trabajo con los programas a partir del empleo de la escritura como estrategia socio-cognitiva permitió su reelaboración escrita y recorrido a la manera de un complejo textual- urbanístico. En dicho complejo las unidades que lo integran no son partes aisladas del mismo sino que se articulan entre sí, a veces se secuencian linealmente, otras helicoidalmente , y se organizan a partir del eje del programa permitiendo su despliegue.

Si consideramos al estudiante no como un mero repetidor de los dichos del profesor o de los autores de los textos que se le indican, si lo pensamos como un activo participante en un proceso real de aprendizaje y si contemplamos las características del estudiante de hoy (no las de aquel/lla que fuimos), necesariamente aparecerá la necesidad de plantear, a nivel textual, diferencias con los programas tradicionales.

Los gráficos referidos a "Programas de estudio", ejemplifican el trabajo emprendido con ellos como textos y herramientas. También, el enfoque interdisciplinar que articulamos entre *Didáctica, Lingüística y Psicología Cognitiva*, al poner en juego estrategias cognitivas, metacognitivas, lingüísticas y metalingüísticas.

Programas de estudio



Trabajo con programas de estudio

Fuente: Van Dijk y Kintsch (1983)



El último gráfico muestra cómo integramos en la reescritura de programas estrategias y procedimientos didácticos, ya explicitados, y profundizamos algunos de los textuales: el reconocimiento del programa como tipo de texto expositivo y la aplicación de estrategias de omisión, selección, generalización y construcción. A estas últimas formuladas por T.Van Dijk y Kintsch (1983) como macroestrategias para el resumen, las empleamos también en la escritura de textos disciplinares, puesto que operan tanto en la producción como en la comprensión. Diremos brevemente en qué consisten:

- Estrategia de omisión: omitir en el texto la información que se considera poco relevante o accesorio.
- Estrategia de selección: es también una operación de omisión pero en este caso el procedimiento consiste en elegir, seleccionar la información relevante.

- Estrategia de generalización: sustitución de una serie de conceptos o ideas por un concepto generalizador o inclusor que los abarque.
- Estrategia de construcción: reemplazo de una serie de ideas o conceptos referidos a un tema o aspectos de un tema, por ideas similares pero expresadas de manera diferente. Es decir, se construye una elaboración personal del texto leído.

Nuevos sujetos, nuevas formas de enseñar y de aprender, nuevos textos, entre los que están los programas y los textos expositivos. En ambos casos, tanto para el docente como el estudiante la adecuada apropiación de estos tipos textuales facilita la pertenencia y permanencia en la comunidad universitaria.

Si retomamos algunas de las consideraciones que formulamos sobre los alcances de la escritura, resaltan aspectos referidos a su envergadura cognitiva. En ese sentido, como ya dijimos, *es el instrumento posibilitador de dos actividades básicas: la producción y comprensión textual.*

La Lingüística Textual ha provisto modelos acerca de qué y cómo se dispara el proceso de producción textual . Así sabemos que en la producción intervienen secuencialmente una serie de fases, señaladas por Beaugrande y Dressler como *Fases de producción textual.* (Ibidem: 78- 79).

- 1- Planificación (Construcción de mapas mentales y primeros escritos acerca de qué, por qué y para qué escribir.)
- 2- Ideación (Selección de ideas, temas, conceptos, a la manera de lluvia de ideas, mapas o redes semánticas.)
- 3- Desarrollo (Expansión y armado de la progresión temática a partir de las ideas seleccionadas.)
- 4- Expresión (Redacción.)
- 5- Análisis gramatical (Revisión final donde la sintaxis se torna hegemónica porque condiciona la coherencia y claridad de la información a transmitir.)

En cambio, durante la recepción textual se recorren una serie de fases en dirección contraria a la producción, ya que comienza en la superficie textual y opera descendiendo progresivamente a las fases más profundas. Las cadenas lineales que componen la superficie textual se analizan en términos de relaciones de dependencia gramatical. Los elementos afectados por estas relaciones de dependencia son las expresiones que activan los conceptos almacenados en la memoria durante una fase denominada de *recuperación conceptual.* Esta recuperación le permite al receptor extraer los conceptos , ideas y planes que ocurren en el texto.

La recepción textual implica fases inferenciales de diferente cantidad y calidad, e incluye un umbral de finalización en que el nivel de comprensión del texto se juzga satisfactorio.

En algunos aspectos, producción y recepción no son inversos, esto ocurre cuando el receptor "anticipa" las actividades del productor. En esos casos el receptor tiene la misma direccionalidad que el productor e intenta recuperar las ideas, los planes del productor, hipotetiza sobre lo que intenta hacer el productor en las distintas fases del modelo de producción.

Lo que estos modelos de procesamiento textual explicitan es la relación general entre escritura y conciencia, entre pensamiento y lenguaje; y es la escritura quien proporciona un conjunto de categorías para pensar el lenguaje. Es en definitiva, una estrategia cognitiva y metacognitiva que permite no sólo aprender a leer y escribir en términos de entidades lingüísticas sino a pensar el lenguaje en términos de entidades de un sistema representacional.

"...El rasgo principal del pensamiento letrado es que trata de representaciones tales como afirmaciones, ecuaciones, mapas y diagramas, y no del mundo en sí mismo. El primer problema a resolver si se piensa por medio de estas representaciones es hacer una distinción precisa y categórica entre la representación y la cosa que está representada. Esta comprensión torna evidente que todo puede usarse para representar otra cosa: la geometría para representar el movimiento y las palabras para representar y no para nombrar." (D.Olson, ibidem:305)

Agregamos a las palabras de Olson: los docentes y estudiantes universitarios que finalmente llegan a formar parte de la Universidad actual, no sólo han aprendido su lógica sino que la han *aprehendido*. Esa aprehensión implica el dominio de los textos académicos. Textos representativos del capital cultural y simbólico que nuclea la Universidad, depositaria por excelencia del "saber superior".

Epílogo para un prólogo

Hemos expuesto posibles recorridos para entender y atender la problemática del ingreso a la Universidad actual.

Jaqueada por las nuevas configuraciones culturales, las nuevas formas de adquisición y transmisión de los conocimientos, los nuevos sujetos que asisten a ella, la Universidad enfrenta el desafío de repensarse como institución educativa que debe afrontar nuevas perspectivas epistemológicas.

Una de ellas es la capacitación y actualización docente en el marco de la interdisciplinariedad de las Ciencias Cognitivas, particularmente en lo atinente a los procesos de producción y comprensión de textos académicos. Desde esta orientación desarrollamos la noción de texto como una noción central, paradigmática de la cultura letrada. El Texto es un entretejido, un entramado de signos lingüísticos, un complejo cognitivo- comunicativo, de un alto valor como "moneda" de intercambio, que determina a los hablantes de una comunidad qué decir, para qué decirlo y cómo decirlo.

En otras palabras, conocer y dominar conscientemente las estrategias de producción y comprensión textual permite la apropiación de conocimientos y una adecuada integración a la vida universitaria

Para que esto ocurra, y el texto oficie como tal permitiendo una verdadera interacción comunicativa, se torna indispensable conocer cómo

organizarlo en el momento de su escritura y cómo interpretarlo cuando se lo lee. *Leer y escribir en la Universidad es algo más que conocer y reproducir un código.* Es adentrarse en las particularidades que encierran los textos disciplinares para poder aprehenderlos significativamente.

Mientras los intercambios orales permiten el empleo del lenguaje denotativo, indicando de qué se habla y ampliando la información hasta que el interlocutor comprenda el mensaje; en los intercambios escritos no ocurre lo mismo.

La escritura es un código inventado por el hombre para transmitir información y almacenar sus productos culturales. Acceder al código de la escritura exige el dominio de sus reglas- sintaxis normativa - que se aprenden en las instituciones educativas. A propósito, reseñamos en las páginas 10 y 12 del presente trabajo, la incidencia de la enseñanza y aprendizaje de la gramática en las tres últimas décadas, y su relación con los procesos de producción y comprensión textual.

Por otra parte, y a medida que se avanza en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la escritura permite el desarrollo de operaciones cognitivas y metacognitivas tales como: discriminación conceptual y formal, expansión conceptual y formal, jerarquización, razonamiento, resolución de problemas, generalizaciones inductivas y deductivas, implicación, presuposición conceptual, desarrollo del pensamiento formal y abstracto.

No obstante, la envergadura cognitiva de la escritura no resulta fácil de ser transferida a situaciones de enseñanza y aprendizaje universitarias. Entre otros factores, por los preceptos históricos que rigen a la Institución desde sus orígenes y porque además, no existen formulaciones didácticas y sólo se han difundido algunos desarrollos investigativos. Pero fundamentalmente, no resulta fácil como muy bien ha señalado Olson, porque la escritura refleja sólo algunos aspectos del habla y oculta otros. Oculta la intencionalidad, la fuerza ilocucionaria. Piénsese en los textos académicos donde bajo la forma de enunciados redactados con aparente objetividad, desaparece el autor, y no queda explicitado ni sugerido, cómo se espera que proceda el lector .

Enseñar a descubrir esa intencionalidad, enseñar a aprender cómo recorrer y construir los textos académicos, reiteramos, es el eje central de esta propuesta.

Si bien abordamos los tipos textuales a través de los cuales circula el conocimiento académico, no organizamos nuestro trabajo a partir de ellos sino, que buscamos la génesis de los procesos que se ponen en juego a la hora de emplearlos. Así delimitamos textos claves como los textos expositivos, y dentro de éstos focalizamos el trabajo con la lectura y escritura de los que consideramos esenciales: textos expositivos disciplinares, resúmenes, redes semánticas, esquemas de llaves y programas de estudio de las cátedras.

(...) La mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. ... La invención de estos artefactos puso un sello imborrable en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana.” (D.Olson, ibidem:310)

Como ya señalamos, iniciamos durante el año 2004 y por convocatoria de la Comisión Sectorial de la Enseñanza, y el Programa Central de cursos para la formación docente de Udelar, el dictado del seminario taller: "Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la Universidad."

Del Seminario-taller, que tuvo modalidad semi-presencial, participaron docentes de primer año de todas las carreras, y desarrollamos, entre otras actividades:

- Análisis de diversos tipos de textos expositivos, incluyendo los textos de estudio de las asignaturas, a fin de promover el aprendizaje reflexivo y significativo de las prácticas de lectura y escritura.
- Abordaje de los textos académicos desde estrategias discursivo-cognitivas, como por ejemplo, aplicación de guías para la comprensión y producción de textos expositivos y la elaboración de resúmenes (a partir de los cuales los estudiantes comienzan el trabajo con su propia escritura en el campo disciplinar). Para manejo del docente, en cada una de estas instancias se reflexiona sobre las operaciones del pensamiento implicadas en su ejecución. Asimismo, la escritura y reescritura de los programas de estudio, la redacción de ejes temáticos y organizativos como la confección de esquemas de llaves y redes semánticas, permiten acceder y vehicular estrategias metacognitivas y metalingüísticas.

La importancia de los programas, en el marco del seminario, devino de su condición de *texto organizador* de las actividades de aprendizaje. También del valor instrumental que posee, instrumentalidad de la que no están ausentes propósitos y finalidades. A su vez, el trabajo del programa con los alumnos facilita el intercambio en situaciones comunicativas grupales de enseñanza y aprendizaje, a la par que permite la construcción de sentidos enriquecidos desde la inclusión de los pares (ZDP de Vigotsky). Ofrece, al mismo tiempo, un espacio de cohesión grupal que produce la contención del estudiantado.

Asimismo, y como parte de la concepción vigotskyana que considera a la escritura como la operación cognitiva de orden superior, jerarquizamos las prácticas escriturarias.

Es la escritura la que proporciona un modelo para pensar acerca del empleo significativo del lenguaje y desencadena por lo tanto, actividad metalingüística y metacognitiva.

La propuesta formulada no es la única que la Universidad puede proponerse para con los ingresantes, ni pretende constituirse en panacea de todos los males que afectan al estudiante. Es una entre otras. Es aquella a la que dedicamos nuestros esfuerzos en este momento.

Nótese que no reviste carácter de tarea previa; que no supone sólo dificultades en quien ingresa sino que supone operar sobre los modos de la enseñanza desde un ángulo particular que demanda del asesoramiento permanente de docentes que se constituyen en tales en un largo proceso de socialización profesional emparentado con el "oficio" docente.

Es por todo lo dicho hasta aquí, que estas reflexiones finales no son el epílogo del proyecto relatado, sino el prólogo de nuevos textos o recorridos por el entramado urbano- textual de la Universidad.

Prof. Susana Barco

UNCo. (Universidad Nacional del Comahue) Argentina.

E-mail: slbarco@ciudad.com.ar

Prof. Sonia G. Lizarriturri

U.N.V.M. (Universidad Nacional de Villa María) Argentina.

E-mail: sonializa@grafos21.net

Bibliografía

- Barco, S. (1992) *RESCATE DE UN OLVIDO. LOS PROGRAMAS COMO CONSTRUCCIÓN*. Taller Institucional sobre Educación Superior y sus Perspectivas.La Habana.
- Barco, S et alii.(1999) *LOS DOCENTES DE LA UNCo.SUS PROCESOS DE CONSTITUCIÓN*. Informe Final de investigación.FACE UNCo.Cipolletti.
- Barco, S. Y Lizarriturri, S. (2004) *SIGNIFICACIÓN Y ALCANCES DE LA PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN TEXTUAL EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD*. Foro Universidad y Escuela Media. Luján, U.N.Luján.
- Barthes, Roland.(2003) *EL PLACER DEL TEXTO Y LECCIÓN INAUGURAL*. Siglo XXI, Bs.As.
- Baumann, James. (1990) *LA COMPRESIÓN LECTORA*. Visor, Madrid.
- Beaugrande,R. y Dressler, W. (1997) *INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO*. Ariel, Barcelona,
- Berstein, B. (1998) *PEDAGOGÍA,CONTROL SIMBÓLICO E IDENTIDAD*. Morata, Madrid.
- Bruner, J. (1976) *LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN*. Paidós, Bs.As.,
- Bruner, J. (1988) *REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES*. Gedisa, Madrid.
- Bruner, Jerome. (1984) *ACCIÓN PENSAMIENTO Y LENGUAJE*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bourdieu, Pierre. (1999) *¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR?* Akal, Madrid.
- García Madruga y otros. (1995) *COMPRESIÓN Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS A PARTIR DE TEXTOS*. Siglo XXI, Madrid.
- Ducch,Lluis. (1997) *LA EDUCACIÓN Y LA CRISIS DE LA MODERNIDAD*. Paidós, Barcelona.
- Durkheim,E. (s/f) *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS.La evolución pedagógica en Francia*. Edic. de la Piqueta,Madrid.
- Houdé, Olivier, Kayser Daniel y otros.(2003) *DICCIONARIO DE CIENCIAS COGNITIVAS*. Amorrourtu, Bs.As.

- Lizarriturri, Sonia.(2001) *DISCURSO, TEXTO Y GRAMÁTICA : CLAVES PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL*. IV Congreso Nacional de Didáctica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.
- Lizarriturri, Sonia.(2003) *LA SIGNIFICACIÓN DE LA SINTAXIS EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN TEXTUAL*. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti.
- Mc.Laren, Peter.(1997) *PEDAGOGÍA CRÍTICA Y CULTURA DEPREDADORA*. Paidós, Barcelona.
- Nickerson, Perkins y Smith.(1990) *ENSEÑAR A PENSAR*. Paidós, Barcelona.
- Olson, David. (1998)*EL MUNDO SOBRE EL PAPEL*. Gedisa, Barcelona.
- Real Academia Española. (1999) *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA*. Vigésimo primera edición. Espasa Calpe, Madrid.
- Sánchez, Miguel E.(1986) *LOS TEXTOS EXPOSITIVOS*. Santillana, Bs.As.
- Van Dijk, Teun. (1983) *LA CIENCIA DEL TEXTO*. Paidós, Barcelona.
- Vygotski,L.S. (1999) *PENSAMIENTO Y LENGUAJE*. Fausto, Bs.As.
- Zamudio, Bertha y Atorresi, Ana.(2000) *LA EXPLICACIÓN*. Eudeba, Bs.As.