

REFLEXIÓN METACOGNITIVA DE ESTUDIANTES INGRESANTES SOBRE PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Abate Daga, Valeria; Aguilera, Ma. Soledad; López, Magdalena y Da Costa, Osvaldo

Facultad de Ciencias Humanas

Resumen

Este artículo resulta de una experiencia enmarcada en un proyecto institucional presentado desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en la cuarta convocatoria PELPA (Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras) de la Secretaría Académica de esta universidad. Se comunica una experiencia fruto del trabajo conjunto entre el equipo de coordinación y dos de las cátedras participantes del proyecto: “Lenguaje y comunicación”, de las carreras Comunicador social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, y “Análisis de las prácticas discursivas”, de la carrera Tecnicatura en Lenguas. Estas asignaturas se centran en el estudio del lenguaje desde diferentes marcos teóricos, aunque prevalece en ambas un enfoque comunicativo del lenguaje. La alfabetización académica cobra aquí un especial significado puesto que estas cátedras, a la vez que ofrecen sus contenidos y construyen un metalenguaje en este proceso, permiten a estudiantes y docentes incorporar en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la alfabetización académica los conocimientos desarrollados en torno al estudio del lenguaje. En este sentido, se les consultó a los estudiantes, desde una propuesta de reflexión metacognitiva, acerca de los conocimientos de los que se valen al momento de escribir y de las dificultades que supone para ellos este proceso. Las respuestas permiten reflexionar acerca de la importancia que tiene en estas asignaturas revisar, resignificar y enfatizar determinados procesos y estrategias que potencien la articulación entre el "aprender sobre el lenguaje" y el "aprender a través del lenguaje".

Palabras claves: Alfabetización académica - lenguaje- metacognición- metalenguaje

Abstract

This article results from an experience framed in an institutional project presented by the Academic Secretary of the Faculty of Human Sciences of the UNRC in the fourth call PELPA (Project on Writing and Reading in the disciplines for First Years of the careers) of the Academic Secretary of this university. An experience resulting from the joint work between the coordination team and two of the participating chairs of the project is communicated: "Language and communication", of the Social Communicator and Bachelor of Communication Sciences careers, and "Analysis of discursive practices" of the Technical Degree in Languages. These subjects focus on the study of language from different theoretical frameworks, although a communicative approach to language prevails in both. Academic literacy takes on a special meaning here since these chairs, while offering their content and constructing a metalanguage in this process, allow students and teachers to incorporate the knowledge developed in academic literacy into their teaching and learning practices. around the study of language. In this sense, the students were consulted, from a proposal of metacognitive reflection, about the knowledge they use at the time of writing and the difficulties that this process implies for them. The answers allow us to reflect on the importance of reviewing, resignifying and emphasizing certain processes and strategies that enhance the articulation between "learning about language" and "learning through language" in these subjects.

Keywords: Academic literacy -language- metacognition- metalanguage

Contextualización de la experiencia

El presente artículo resulta de una experiencia enmarcada en el proyecto institucional presentado desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas -UNRC- y aprobado por Resolución Rectoral N° 544/2019, para los ciclos lectivo 2019 y 2020: *La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año*. Dicho proyecto responde a la cuarta convocatoria PELPA (Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras) de la Secretaría Académica de la UNRC y reúne un equipo de coordinación y los miembros de las diferentes cátedras de primer año participantes¹, enmarcadas en distintas carreras y departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas;

¹ Participan de este proyecto las cátedras: "Estudio de la realidad nacional", "Análisis de las prácticas discursivas", "Lenguaje y Comunicación" e "Introducción a la educación especial".

así, “heterogeneidad” es una palabra que describe la propuesta, su puesta en práctica y sus proyecciones.

Esta experiencia se desarrolló en el marco de dos de las asignaturas, participantes de este proyecto institucional: “Lenguaje y comunicación”, de las carreras Comunicador social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, y “Análisis de las prácticas discursivas”, de la carrera Tecnicatura en Lenguas. Ambas asignaturas pertenecen al primer año del plan de estudio de las mencionadas carreras y son anuales. La propuesta se centró en elaborar, en un trabajo conjunto entre la coordinación del Proyecto y los equipos de cátedra, una encuesta² cuyo objetivo fundamental fue indagar en los estudiantes-ingresantes de ambos espacios curriculares acerca de sus prácticas de lectura, escritura y estudio, y, al mismo tiempo, motivar en ellos un proceso metarreflexivo acerca de dichas prácticas. Recolectada esta información, iniciamos un proceso de análisis y reflexión sobre las respuestas de los estudiantes y, a partir de dicho proceso, un intercambio entre los miembros del equipo con la finalidad de incorporar en el espacio áulico, en futuras experiencias, los resultados arrojados, a través de la revisión y resignificación de nuestras prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica.

Presentamos a continuación una descripción de los espacios curriculares de los cuales surge esta experiencia, del protocolo presentado a los estudiantes y de los análisis y reflexiones realizadas por los equipos de cátedra sobre la base de las respuestas de los estudiantes. Finalmente compartimos, diferentes propuestas educativas que permitan reflexionar con los estudiantes, a partir de distintas secuencias didácticas, que motiven la reflexión metacognitiva en relación con sus procesos de lectura y escritura académica.

1. Descripción general del proyecto institucional PELPA de la FCH: punto de partida y desafíos

Partimos de la base de que aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo de estudio, la diversidad de clases y tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión que implican y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre nuevos desafíos tanto

² Cabe aclarar que este proceso se llevó a cabo también con estudiantes de las otras asignaturas participantes del proyecto institucional, sólo que en este artículo nos centramos en la experiencia desarrollada desde las dos cátedras mencionadas; esto, principalmente, por las semejanzas en cuanto a los contenidos propuestos por los programas de estudio y por las valoraciones compartidas por los equipos docentes.

para estudiantes como para profesores (Vázquez, 2005). El ingreso a la universidad implica la incorporación a una nueva comunidad, signada por un modo de producción, circulación y acceso al conocimiento que le son propias, procesos atravesados por usos particulares del lenguaje de los que los estudiantes tendrán el desafío de apropiarse activamente. En este sentido, el ingreso a esta nueva cultura académica no consiste solamente en el aprendizaje de nuevos contenidos disciplinares sino también en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas (Ortega, 2008; Vélez, 2002, 2005, Navarro, 2014, 2017).

Es a partir de esta concepción que, desde el mencionado proyecto, proponemos, a grandes rasgos, dos desafíos que involucran a los diferentes actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios superiores: por un lado, la necesidad de observar los planes de estudio de las carreras, las planificaciones y los programas de las asignaturas en relación con la importancia de aprender los contenidos disciplinares atendiendo a procesos de alfabetización académica y, por el otro, y como causa de lo señalado, reconocer y abordar las dificultades que muestran los estudiantes de los primeros años de las carreras en los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos de las disciplinas. Atender a estas problemáticas supone un trabajo conjunto entre docentes de las disciplinas, especialistas en lectura y escritura y estudiantes, destinatarios del proyecto y quienes, a través de sus aprendizajes, permiten visualizar las fortalezas y debilidades de la propuesta.

Nos centramos en la concepción de que para promover el ingreso y, sobre todo, la permanencia estudiantil, la universidad debe iniciar cambios en las estructuras curriculares, en los programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza; esto es, *incluir propuestas articuladas con los contenidos y actividades planificadas en las que uno de los objetivos centrales sea enseñar y aprender a leer y a escribir en el campo disciplinar, haciendo visible y expuestos los procesos que se implican en ambas tareas, de manera personal y grupal y en donde profesores y estudiantes revisen críticamente sus estrategias en pro de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje*³. En este sentido, vale aclarar, son los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y códigos propios de su área, por lo que están en óptimas condiciones para asumir la labor de trabajar, en el marco de la asignatura que enseñan, los aspectos implicados en la producción y circulación del conocimiento académico-científico. Se

³ <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/pelipa/19-20/bases-convocatoria-pelipa.pdf>

contribuye, de esta manera, a atender a la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo de conocimiento (Vázquez, 2005). A la vez, se destaca el papel que pueden desempeñar los expertos en lectura y escritura, quienes, por hacer del lenguaje y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje su objeto de estudio, pueden cumplir un rol central en el asesoramiento de estas prácticas.

Así, el objetivo que nos guía es el de favorecer el acceso al conocimiento y la inclusión a la comunidad académica de los estudiantes de primer año de las carreras, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. En articulación con este objetivo, propusimos, en el proyecto, diferentes acciones. Nos focalizamos aquí en una de ellas, que centra la mirada en los sujetos de aprendizaje: los ingresantes de nuestras carreras de grado y pregrado. Son ellos quienes se enfrentan con prácticas específicas, tareas de aula propias de cada campo, textos con características discursivas de una disciplina en la que no han tenido una formación previa, y son los diferentes actores institucionales quienes debemos acompañar en ese proceso, implementando proyectos y prácticas áulicas ligadas a la comprensión y a la producción de textos académicos; actividades mediante las cuales los estudiantes puedan desplegar estrategias y operaciones cognitivas, procedimentales y metacognitivas.

2. “Lenguaje y comunicación” y “Análisis de las prácticas discursivas”: dos asignaturas centradas en el estudio del lenguaje

Las asignaturas “Lenguaje y comunicación” y “Análisis de las prácticas discursivas” se dictan en el primer año, la primera pertenece a la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Comunicación Social y la segunda a la Tecnicatura en Lenguas. Ambas materias están centradas en la reflexión sobre el lenguaje con diferentes fines y desde marcos teóricos diversos, pero con un propósito general compartido: acercar a los estudiantes ingresantes al universo discursivo de su comunidad académica, a los textos que se leen y se producen en el Nivel Superior y, más específicamente, en el marco de las disciplinas de las carreras. Así queda explicitado en el programa de Análisis de las prácticas discursivas:

El ingreso al ámbito de la enseñanza superior supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva, la académica, la que a su vez implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene convenciones discursiva y genérica

propias. Las comunidades discursivas tienen sus mecanismos de participación y comunicación; adoptan léxicos específicos y desarrollan géneros propios para la profundización de los objetivos. En consecuencia, el acceso a una comunidad discursiva exige la transposición de un umbral que requiere un cierto grado de destreza a nivel discursivo y conceptual. El estudiante se encuentra expuesto y exigido, entonces, a realizar una serie de actividades y evaluaciones propias del ámbito en que se encuentra que le demandan lectura y escrituras académicas [...] En síntesis, el propósito de la cátedra, de los contenidos a desarrollar y de la metodología a utilizar (aula-taller) propende a la alfabetización académica de los alumnos.

Reconocemos aquí el énfasis en un enfoque comunicativo del lenguaje y en una concepción de la lectura y la escritura como procesos y del uso de la lengua como sinónimo de apropiación de diversidad textual y, por lo tanto, de diversidad cultural. Se explicita, además, en una clara referencia a la alfabetización académica, lo que supone ingresar al ámbito de los estudios de Nivel Superior, en cuanto comenzar a formar parte de una comunidad discursiva que no sólo implica un ámbito específico de conocimiento sino también un lenguaje que tiene convenciones discursivas y genéricas propias. Se reconoce, entonces, la particularidad de los textos académicos a los que acceden los estudiantes en la universidad y la destreza que se requiere a nivel discursivo y conceptual. Se destaca el papel del profesor como mediador de los aprendizajes, del estudiante como sujeto activo que construye en compañía de sus pares y del aula como un ámbito social y cultural de construcción del conocimiento.

En este punto, para dar cuenta de la complejidad de la comunidad académica a la que ingresa el estudiante al iniciar sus estudios superiores, tomamos palabras de Bajtín (1982), quien aborda el enunciado como la unidad de la comunicación humana y a los géneros discursivos como esos enunciados relativamente estables que se producen en cada esfera de la actividad humana: “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p. 248). Como vemos, Bajtín (1982) une la heterogeneidad de los géneros discursivos a la diversidad y complejidad de esferas de la actividad humana. Dichas esferas se relacionan entre sí por el uso de la lengua, por lo tanto, este uso es tan variado como cantidad de prácticas sociales existan. En este sentido, cabe destacar la complejidad de los géneros académicos, pues, como

queda en evidencia en los estudios de Bajtín (1982), se trata de géneros discursivos secundarios que, durante su formación, absorben y reelaboran géneros discursivos primarios. Es una característica, entonces, su carácter dialógico, pues cada enunciado es un eslabón en una cadena complejamente organizada, eslabones que, sin dudas, nos permiten visualizar las características discursivas de una disciplina.

Esta misma complejidad, describe los géneros discursivos que atraviesan la asignatura “Lenguaje y comunicación”. En el programa de esta materia se destaca:

La asignatura parte de la necesidad de que los alumnos ingresantes en las carreras de Comunicación readquieran críticamente el dominio de aquellos conceptos vinculados con el uso cotidiano de la lengua [...] la asignatura introduce al estudiante en el uso de la jerga disciplinar y de los formatos expresivos orales y escritos más requeridos durante el desarrollo de la carrera y en el eventual trabajo profesional.

Leemos en la expresión *jerga disciplinar* una referencia a esas convenciones y códigos propios del campo disciplinar a los que aludimos cuando hablamos de alfabetización académica en las disciplinas: la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo del conocimiento, en la producción, en la circulación y en el acceso al conocimiento académico científico. Reconocemos, también, una concepción del estudiante ingresante en relación con la alfabetización académica: aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo disciplinar plantea nuevos modos de leer y de escribir. Observamos aquí una referencia a la oralidad y a la escritura en relación con los géneros discursivos (llamados formatos expresivos) más usuales en la carrera y en el trabajo profesional. Esto alude, de manera implícita, a la lectura y a la escritura de diversas producciones discursivas de circulación social.

Como se puede advertir, la presencia de la alfabetización académica en ambos espacios curriculares cobra un significado especial, pues, como sus nombres lo indican, estas materias se centran en el estudio del lenguaje desde diferentes marcos teóricos, priorizando un enfoque comunicativo. Tal como queda en evidencia en los contenidos seleccionados, al mismo tiempo que se estudian teorías desarrolladas desde la Lingüística, las distintas propuestas didácticas elaboradas por los equipos de cátedra se valen de dichas teorías para promover la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes: es el caso, por ejemplo, del abordaje de diferentes géneros académicos, de su lectura y producción atendiendo a las estrategias lingüísticas-discursivas. En este sentido es que

cobra importancia la relevancia que tiene en el marco de estas asignaturas la adquisición, como parte de los contenidos curriculares, de un metalenguaje para hacer referencia, entre otras cosas, a los tipos textuales, sus estrategias, sus estructuras, sus características pragmáticas, etc. Se trata, entonces, de una fortaleza con la que cuentan estas asignaturas al momento de pensar la alfabetización académica:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza a través de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita sobre la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes (Rose & Martin, 2012, p. 18; traducción propia. En Navarro, 2018, p. 34).

Cabe destacar, por un lado, que el contar entre los contenidos del programa curricular de cada asignatura con desarrollos teóricos que permitan construir ese metalenguaje para analizar e interpretar con los alumnos los procesos de las prácticas de lectura y escritura, los diferentes recursos lingüísticos, las distintas características textuales, etc. constituye una ventaja de la que no gozan otros espacios curriculares cuyos docentes deben generar dicho metalenguaje de manera paralela a los contenidos de sus disciplinas. Por otro lado, precisamente por el trabajo con contenidos referidos de manera específica al lenguaje, a los textos, a la reflexión sobre la lengua, etc., es que en estas asignaturas se pueden observar desde las primeras clases de ingreso, a través del desarrollo de las teorías y de las actividades prácticas, las dificultades de los estudiantes en relación con los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos. En este sentido es que destacamos la tarea y los desafíos que se plantean en estas cátedras y la importancia de enmarcar este arduo trabajo en un proyecto institucional de lectura y escritura que suponga un trabajo conjunto entre especialistas en las disciplinas y en lectura y escritura.

3. Descripción de la encuesta administrada

Como ya hemos dicho, en este artículo recuperamos una de las acciones que se desarrollaron en el marco del proyecto institucional y hacemos hincapié aquí en la experiencia en el marco de las dos asignaturas mencionadas: elaboración de una encuesta para los estudiantes, administración de la misma, análisis y reflexiones de las respuestas y proyecciones a partir de esta experiencia. La encuesta, titulada *“Reflexionamos sobre*

nuestra manera de aprender como estudiantes de primer año de la Universidad”, comienza por indagar diferentes aspectos socioculturales de los estudiantes ingresantes: lugar de procedencia y de residencia actual, constitución familiar, niveles de estudio alcanzados por los miembros de la familia, etc.; luego se centra en los temas de interés de los estudiantes en el marco de sus carreras; en su autodefinición como estudiantes universitarios; en las dificultades al momento de aprender; en el proceso de estudio, particularmente en los procedimientos o estrategias que ponen en marcha para estudiar, en el ambiente de estudio, los propósitos, el tiempo dedicado, la asistencia a clases de consulta; en el proceso de evaluación: sus preferencias en cuanto a los tipos de parciales (grupal, Individual, de desarrollo -preguntas o consignas abiertas-, de múltiple opción) y en los diferentes momentos que reconocen en el propio proceso de escritura.

Esta encuesta, vale aclarar, fue administrada a los estudiantes de las diferentes asignaturas que participan de este proyecto institucional, luego, cada equipo de cátedra propuso una pregunta específica para indagar a sus estudiantes sobre aspectos vinculados de manera directa al desarrollo de la materia. En esta oportunidad, nos centramos sólo en esta consigna propuesta por los docentes de los espacios curriculares a los que venimos refiriéndonos en este artículo, puesto que consideramos que allí se indagan, desde las problemáticas percibidas en el aula, aquellos aspectos sobre los cuales cada equipo quiere investigar y, en función de ello, revisar sus propias prácticas áulicas. Cabe destacar que esta encuesta fue administrada a los estudiantes al comienzo del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019. Creemos que este momento fue el oportuno pues los alumnos ingresantes ya habían transitado la primera parte del año en la universidad, habían accedido a los textos que circulan en el ámbito de las diferentes disciplinas de sus carreras (tanto desde la lectura como desde la producción escrita), habían rendido exámenes parciales y finales; y, en algún punto, en relación con esta corta experiencia, podrían, motivados por algunas preguntas, realizar un proceso metarreflexivo que diera como resultado una información valiosa tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje.

Consigna propuesta por la cátedra “Lenguaje y comunicación”: *En la producción de tus mensajes escritos, ¿Tenés en cuenta el actual repaso realizado en la asignatura de los conceptos adquiridos en la enseñanza primaria y media? Cita alguna enseñanza sobre el lenguaje que has podido recobrar/incorporar/aprehender para tus expresiones orales o escritas.*

Destacamos, en cuanto a la consigna anterior, que en esta asignatura durante el primer cuatrimestre se hace una revisión de conceptos que constituyen contenidos básicos relativos a la lengua y que se adquieren en la escuela primaria y secundaria, a saber contenidos centrados en reflexionar sobre el lenguaje desde diferentes niveles y puntos de vista (saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo⁴) y, a partir de esta revisión se pretenden recuperar y/o reconstruir conocimientos previos. La propuesta, entonces, está orientada a recabar datos sobre el modo en que los alumnos utilizan sus conocimientos sobre el lenguaje en sus producciones textuales, y se deriva del interés de los integrantes de la cátedra en incorporar las apreciaciones que surjan al proceso de autoevaluación permanente de la actividad académica.

Consigna propuesta por la cátedra “Análisis de las prácticas discursivas”: *Enumera tus dificultades al momento de escribir, cuando tienes que resolver tareas académicas en nuestra asignatura.*

Cabe destacar que en la asignatura “Análisis de las prácticas discursivas” cuando se inicia el segundo cuatrimestre se comienza el proceso de escritura de un informe bibliográfico, proceso guiado por las docentes, que se extiende en lo que resta del año académico y cierra con la entrega, días antes de que el estudiante rinda el examen final de la materia. En este sentido es que el equipo de cátedra eligió indagar específicamente acerca de las dificultades que cada estudiante puede reconocer en su propio proceso de escritura, que ya ha iniciado durante el primer cuatrimestre a través de la resolución de las diferentes secuencias didácticas propuestas.

3.1. Análisis y reflexiones a partir de las respuestas de los estudiantes

A continuación, presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la pregunta planteada a los estudiantes por cada equipo de cátedra. Vale destacar que dicho abordaje se sustenta en diferentes marcos teóricos provenientes de la lingüística, pues a ello nos derivan las respuestas de los estudiantes, quienes, a partir de un metalenguaje recuperado de estudios previos e incorporado sobre la base del desarrollo de los contenidos de las asignaturas, aluden a sus producciones discursivas y a las dificultades que reconocen en su proceso de escritura. Cabe destacar que hay algunas

⁴ Adelantamos una explicación teórica que presentaremos en párrafos siguientes: desde la perspectiva de Coseriu (1981), el saber elocucional se refiere al hecho de hablar en general en términos de congruencia, coherencia, orden, cohesión, etc.; saber idiomático alude a la lengua como un conjunto de normas históricamente establecidas y compartidas por una comunidad en términos de lo correcto y lo incorrecto y con saber expresivo alude a las particularidades expresivas oportunas, adecuadas y apropiadas a cada situación comunicativa.

diferencias en el modo de proceder en el análisis desde cada una de las asignaturas, esto, por tratarse, entre otras cuestiones, de grupos de estudiantes diferentes y de consignas y recorridos teóricos distintos. Veremos, así, una reflexión que parte de un análisis cuantitativo y otra que se sustenta desde un abordaje cualitativo.

Citamos, para enriquecer el abordaje de las respuestas de los estudiantes, estudios del lingüista rumano Eugenio Coseriu (1981) quien caracteriza al lenguaje como una “actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas (lenguas)” (p.269). Desde esta caracterización, el estudioso reconoce tres niveles del lenguaje: universal, histórico e individual, y tres puntos de vista: como actividad, como saber y como producto. Nos centramos aquí, brevemente, en los tres niveles desde el punto de vista del saber, pues el lenguaje se realiza, sin duda, de acuerdo con un saber adquirido como tal (aprendido). En este sentido, Coseriu (1981) refiere al saber elocucional, caracterizado como el saber hablar en general de acuerdo con los principios generales del pensar y con la experiencia general humana acerca del mundo; al saber idiomático, saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza; y al saber expresivo, saber hablar en situaciones determinadas, es decir, saber estructurar discursos de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos. Cabe destacar que, desde este marco teórico, cada uno de estos saberes se corresponden con determinados juicios de conformidad: congruente-incongruente; correcto-incorreto; apropiado-inapropiado (Coseriu, 1990).

Un texto congruente ha de ajustarse a cumplir las exigencias de claridad, por la cual se debe evitar la ambigüedad y tender a la precisión; coherencia, es decir que los mensajes producidos deben mantener una unidad, especialmente de sentido; ausencia de contradicciones, que consiste en no decir cosas lógicamente incompatibles; ausencia de tautología, principio relacionado con otros -exigencia de no- repetición, de no decir lo obvio, avanzar en lo que se dice y garantizar que los textos así producidos mantengan un grado adecuado de informatividad (González Pérez, 2003). Lo correcto es lo conforme al saber idiomático, es decir al saber referido a las normas y reglas de una lengua. Como este saber es un saber tradicional, puede decirse también que lo correcto es lo conforme a la tradición idiomática, a la lengua. A la conformidad con el saber expresivo se refiere el juicio de lo apropiado, en sus tres formas, de lo adecuado (con respecto a aquello de que se habla), de lo conveniente (con respecto a las personas con que se habla) y de lo oportuno (con respecto al momento o a la ocasión del hablar).

En la asignatura "Lenguaje y comunicación" se encuestaron 56 estudiantes, de ellos, 34 brindaron respuestas que se ajustan a lo solicitado por el equipo de cátedra, puesto que algunos de los estudiantes no respondieron a dicha consigna o lo hicieron a través de la afirmación o negación sin mencionar detalles. Nos remitimos, entonces, a las respuestas que nos permiten plantear un análisis más profundo en relación con lo indagado; de esta selección leemos que 25 estudiantes plantearon que han podido mejorar en el dominio de las normas del saber idiomático. Concretamente, 4 señalaron que prestan más atención al saber idiomático en general. Los 21 restantes, dieron respuestas muy puntuales sobre aspectos concretos del saber idiomático, clasificamos aquí sus observaciones de la siguiente manera:

Mejoras en el uso del "léxico" /el "vocabulario" /las "palabras": (4 estudiantes); concordancia (1 estudiante); puntuación (9 estudiantes); ortografía (8 estudiantes); gerundios (2 estudiantes); adverbios (1 estudiante); verbo (4 estudiantes); pronombres (2 estudiantes); dequeísmo (1 estudiante); leísmo (1 estudiante); queísmo (1 estudiante).

En tanto que, un total de 13 encuestados señalaron que prestan más atención, en la producción de sus mensajes escritos, a aquellos aspectos que hacen a la congruencia del texto, al saber elocucional, en términos de Coseriu (1990). Las palabras con las que reflejan esa mayor sensibilidad hacia dicho saber son las siguientes:

Congruencia (3 estudiantes); coherencia (10 estudiantes); lógica (2 estudiantes); orden (1 estudiante); claridad (1 estudiante). Hay, además, dos alumnos que brindaron una detallada síntesis de lo que implica el saber elocucional, es decir, explican concretamente cómo se valoran las expresiones lingüísticas desde esta perspectiva (congruente/incongruente) y qué aspectos se tienen en cuenta para llegar a esa conclusión: coherencia, orden, claridad, precisión, entre otros.

Observamos, a partir de esta descripción, que un grupo importante de estudiantes señaló entre sus respuestas que ha evidenciado una evolución en sus conocimientos sobre el lenguaje en relación con el saber idiomático, el saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua. Reconocemos la importancia de este saber en toda comunicación, en toda producción oral o escrita, sin embargo, destacamos que dicho saber representa sólo una parte de los saberes de acuerdo con los que se realiza el lenguaje.

Leemos en las respuestas de los encuestados una caracterización estructurada de la problemática global del lenguaje que obstaculiza el establecimiento de relaciones entre

ese metalenguaje aprendido y el análisis de sus propias producciones lingüísticas: la mayoría de los alumnos evidencia dificultades para interrelacionar conceptos vinculados al lenguaje y, más aún, incorporarlos en una pregunta abierta como la formulada. Entre las citas de los encuestados se leen referencias a normas relativas al sistema de la lengua y al nivel textual (puntuación, ortografía, uso correcto de pronombres, lo más mencionado), dichas normas, si pensamos particularmente en un texto, se visualizan en el nivel superficial, en el nivel de los observables, de los objetos manifiestos, en términos de García Berrio y Albaladejo Mayordomo (1983). Sin embargo, destacamos, esta manifestación lineal responde a un contenido global y también a una estructura abstracta general que define la ordenación global del contenido de un texto y las relaciones jerárquicas. Cabe aclarar que sólo algunos de los estudiantes hicieron referencia, de manera general, a estos aspectos, aludiendo al saber elocucional. Leemos, entonces, en las respuestas un predominio del reconocimiento de los elementos superficiales de un texto por sobre los profundos (coherencia, estructuras textuales) y a su vez una falta de articulación entre ambos. Creemos que esto guarda relación con una cierta vigencia en los diferentes niveles educativos de un tipo de estudio que tiende a fragmentar el abordaje de aspectos gramaticales y textuales.

Pensar la alfabetización académica en los estudios superiores supone atender a las características centrales de todo texto para entender su complejidad. En términos de Halliday (1990), el texto puede considerarse como un potencial de significados culturales que es actualizado por medios lingüísticos: “lo importante acerca de la naturaleza de un texto es que, aunque cuando lo escribimos parece estar hecho de palabras y oraciones, en realidad, está hecho de significados. Por supuesto, los significados tienen que ser expresados...en palabras y estructuras, que a su vez tienen que volver a expresarse...en sonidos o en símbolos escritos tienen que ser codificados de alguna manera para ser comunicados; pero en sí mismo, el texto es esencialmente una unidad semántica” (p.10). Creemos que es necesario que el abordaje del lenguaje tantas veces estructurado a los fines de diferentes tipos de análisis parta de este objeto como un todo complejo y deje en evidencia cómo cada una de las unidades desde las cuales lo podemos observar están al servicio de su función comunicativa, función que, en el ámbito que aquí nos convoca, el académico, se centra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación (Navarro, 2017).

Desde el espacio Análisis de las Prácticas Discursivas de la Tecnicatura en Lenguas, la propuesta fue indagar sobre las dificultades en la tarea de escritura de los estudiantes cuando deben resolver trabajos académicos en la asignatura. Las respuestas obtenidas fueron variadas, por ende, para poder sistematizarlas, tomamos como referencia las propiedades textuales que se aluden como problemáticas a la hora de escribir.

Para definir las propiedades de textualización retomamos a la lingüística textual que concibe al texto como una unidad en sí misma, con estructuras específicas y reglas de funcionamiento propias. De acuerdo con los aportes de Halliday y Hasan (1979), Bernárdez (1982), Van Dijk (1984; 1987), Ciapuscio (1994) y Silvestre (1995) se pueden enunciar como propiedades textuales: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección.

En la información recolectada a partir de las encuestas se hace mención a la *coherencia* y a los inconvenientes para sostener una unidad temática, dotar de una estructura al texto y ordenar con criterios lógicos las ideas. Sobre la *cohesión*, los estudiantes expresan problemas en relación con los elementos léxicos y gramaticales, específicamente en cuanto a la dificultad para evitar las repeticiones innecesarias y hacer un uso correcto de los conectores. Con respecto a la *adecuación*, los encuestados presentan la falta de estrategias para adaptarse eficazmente a los tipos de textos solicitados, en este caso los textos académicos. Finalmente, en relación a la *corrección*, enuncian como conflictos en la escritura el respeto por la normativa; en especial aluden tanto a los errores ortográficos y morfosintácticos como al uso adecuado del léxico.

Consideramos, y lo reafirmamos a partir de la información recolectada y analizada, que el ingreso a la enseñanza superior universitaria supone participar de un ámbito específico de conocimiento que requiere un uso del lenguaje con convenciones discursivas y genéricas propias, atravesadas por la lectura y escrituras académicas, por esta razón sostenemos que resulta imprescindible priorizar actividades que propendan a una metacognición de las prácticas de escritura y en esta tarea, tal como plantean Anijovich y Cappelletti (2017), volver sobre el propio proceso de pensamiento, no sólo como un ejercicio de introspección sino para poder tomar decisiones. Por ende, es importante brindar momentos que permitan la *apropiación de la escritura* (Rockwell, 2000) y pensar la asignatura Análisis de las Prácticas Discursivas como un espacio donde los estudiantes puedan ser conscientes del rol de su escritura como práctica individual, social y cultural,

que se transforma a sí misma y transforma a quien escribe de manera constante y dialógica.

4. Proyecciones a un trabajo metacognitivo

A partir del análisis y de las conclusiones que hemos enunciado creemos que es posible esbozar algunas herramientas que nos permitan llevar estos resultados al ámbito del aula como espacio propicio de interacción con los estudiantes donde puedan ponerse en acción algunas de las ideas que hemos vertido en este escrito.

Particularmente comenzamos por destacar que sería muy interesante compartir en el aula, en próximas experiencias, la sistematización de la información recolectada a partir de la encuesta como instrumento y la reflexión sobre dichos datos. Creemos que el trabajo con los estudiantes sobre los resultados de sus propias encuestas y lo que el equipo de cátedra interpreta sobre ellos tendría un valor muy significativo en el marco de la construcción del conocimiento, pues, ese diálogo docente-alumno sería una manera de conocer, revisar y resignificar las prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica. A esto sumamos la importancia que tiene recuperar las voces de los estudiantes a medida que se desarrollan los contenidos programados, visibilizarlas y regular, a partir de ellas, las prácticas áulicas.

Desde la asignatura Análisis de las prácticas discursivas, proponemos incluir en las diferentes guías de trabajos prácticos consignas que convoquen a

los estudiantes a reflexionar explícitamente sobre la importancia del proceso de aprendizaje que están desarrollando en una temática determinada y sobre la posibilidad de transferencia/aplicación concreta de lo teórico-conceptual aprendido al área más práctica, particularmente la escritura académica. El propósito sería, así, promover la reflexión consciente de los estudiantes sobre cada una de las propuestas prácticas ofrecidas en función del abordaje de diferentes teorías. Un eje debiera girar en torno a esta propuesta: que los estudiantes puedan explicitar “cómo hacen lo que hacen” y “para qué lo hacen”. En este sentido, creemos que el hecho de reflexionar sobre la tarea podría implicar también pensar cómo gravita el dominio de los saberes lingüísticos en la lectura y en la producción de textos científicos y académicos.

Específicamente, en el espacio de Análisis de las Prácticas Discursivas consideramos que deberíamos revisar las propuestas de metacognición que incluimos en diferentes

momentos del trabajo en el aula taller (Preguntas de evaluación sobre los procesos al final de las actividades, rúbricas con criterios de (Auto)evaluación para la producción textual, reflexión sobre la adecuación de producciones orales, registro y análisis de estrategias lectoras empleadas en el abordaje de textos, puesta en común y co-evaluación de producciones escritas) con miras a mejorar la calidad del andamiaje metacognitivo que queremos desarrollar en nuestros estudiantes. Tal vez sea necesario adecuar a las nuevas cohortes recursos que en años anteriores eran eficaces, reforzar y graduar las instancias de autorreflexión pero, sobre todo, encontrar el modo de que el estudiante interiorice el aporte que brinda esta reflexión sobre el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura en una carrera que hace del plurilingüismo su columna vertebral.

Destacamos, tal como ya lo hemos hecho, que en asignaturas como en las que enmarcamos esta experiencia es fundamental indagar a los estudiantes acerca de los saberes en los que hacen hincapié al momento de leer y producir textos académicos, en su visión acerca del lenguaje, en sus dificultades al momento de escribir; esto para poder resignificar desde las diferentes teorías lingüísticas, una caracterización del lenguaje que parta de sus funciones comunicativas, de la articulación entre las diferentes unidades que lo constituyen. Además, en cuanto a los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico, es fundamental que los estudiantes reconozcan que el aprendizaje de conceptos y prácticas discursivas disciplinares implica procesos de autorreflexión y metacognición; en este sentido es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora y de producción de textos académicos pertinentes para las distintas asignaturas.

Para cerrar, citamos palabras de Halliday (2004) quien sostiene “la existencia de tres tipos de aprendizaje relacionados con el lenguaje que un hablante necesita desarrollar en este proceso. El primero, incluso en el tiempo de la ontogénesis, consiste en “*aprender el lenguaje*”, es decir, el uso de los recursos que éste provee para la interacción en diferentes contextos. El segundo, en “*aprender sobre el lenguaje*”, es decir, la toma de conciencia de los recursos disponibles en un contexto dado para la producción de significados. El tercero se trata de “*aprender a través del lenguaje*”, lo que significa el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de conocimiento mediante el uso del lenguaje” (Halliday, 2004, en Moyano, 2017, p. 260). En relación con las dos asignaturas citadas, destacamos que los tres aprendizajes cobran especial relevancia por los objetivos, contenidos y metodología de los programas de cada materia y las carreras en el marco de las cuales se ofrecen; esto, como ya lo hemos dicho, constituye una fortaleza que

queremos destacar y que nos permite, a través de esta experiencia, revisar, resignificar y enfatizar determinados procesos y estrategias que potencien la articulación entre el "aprender sobre el lenguaje" y el "aprender a través del lenguaje".

5. Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, Mijaíl (1982); *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, Madrid
- Ciapuscio, G (1994) *Tipos textuales*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid. Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1990). El español de América y la unidad del idioma. Simposio de filología iberoamericana. Sevilla. Disponible en <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu249.pdf>
- García Berrio, A. y Albaladejo Mayordomo, T. (1983), "La lingüística del texto". En Yllera et. Alt. *Introducción a la lingüística*. Alambra, Madrid,
- González Pérez (2003). Saber hablar vs. saber interpretar: sobre el concepto de congruencia en E. Coseriu. *Odisea*, no 3: págs. 69-86. ISSN 1578-3820. Disponible en <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/viewFile/81/73>.
- Halliday, M. y Hasan T. (1979) *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Halliday, M. Hasan, T. (1990). *Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje en la sociedad*. Perspectiva semiótica. Hong Kong. Universidad de Oxford.
- Moyano, M. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34.1, 2018 (235-267). Buenos Aires.
- Navarro, F. 2014. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En: NAVARRO, Federico (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de Aportes para una didáctica de la

escritura académica basada en géneros discursivos 31 35.2 2019 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 29-52.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González. *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (p. 7 a 15. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Disponible en <https://www.editorafi.org/308ufn>.

Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Programa de la asignatura *Análisis de las prácticas discursivas* (2019). Docentes: Esp. Magdalena López, Lic. Romina Luna.

Programa de la asignatura *Lenguaje y comunicación* (2019). Docentes: Mag. Osvaldo Da Costa, Mag. Marcela Lis Bosco- Mag. María Alejandra Steigerwald.

Rockwell, Elsie (2000). “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura» en *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscit>

Silvestre, A (1995) *Discurso Instruccional*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.

Van Dijk, T (1984) *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra

----- (1987) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la Universidad?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad, Año 1, Nro.1. UNRC, Río Cuarto.

Vélez, G. (2002). *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>.