



TEXTOS DIDACTIZADOS: MEDIADORES EN LA LECTURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS DE LINGÜÍSTICA

TEACHING TEXTS: MEDIATORS IN THE READING OF SCIENTIFIC TEXTS IN LINGUISTICS

Valeria Guadalupe Abate Daga¹
abatedaga.valeria@gmail.com

Clarisa Verónica Pereyra²
clarisa-pereyra@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto
Córdoba. Argentina

Resumen

La comprensión lectora y la escritura académica suelen ser una problemática presentada por los ingresantes en el marco de los estudios superiores. Desde la Secretaría Académica Central de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se convocó a los docentes de asignaturas de primer año de las carreras para abordar este desafío a través de la convocatoria a Proyectos de Escritura y Lectura en las disciplinas de Primer Año (PELPA). En este marco, el equipo de cátedra de Lingüística del Departamento de Letras se presentó con el proyecto “La lectura y la escritura: hacia un proceso de autonomización”. En este trabajo se presentará uno de los objetivos del proyecto: producir, desde el equipo docente, material didactizado a partir de los textos fuente que deben leer y estudiar los ingresantes en la asignatura. El proceso de producción se abordó a la luz de las propuestas teóricas en relación con la alfabetización académica en los estudios superiores. La modalidad utilizada por el equipo docente consistió en la reformulación del contenido conceptual, a partir de distintas estrategias, partiendo de las operaciones cognitivas con las que, generalmente, cuentan los estudiantes al ingresar a la universidad. Estos textos se caracterizan por su discursividad intermedia entre los textos científicos y los escolares y son utilizados para facilitar la lectura de los discursos científicos. A partir de la incorporación de dicho material, se evidenció un paulatino descenso del número de alumnos desaprobados.

Palabras claves: Alfabetización académica - Textos didactizados - Textos científicos

Abstract

Reading comprehension and academic writing are usually a problem for students who start a university career. In the National University of Río Cuarto teachers of the first years of its different careers were summoned by the Secretaría Académica Central (Central academic Secretariat) to address the challenge posed to first year students which is the development of Academic literacy in the context of a public university. (Project PELPA in Spanish). Such challenge called for the development of Writing and Reading Research Projects in first year's disciplines. Within this framework, the Linguistics' area of the Departamento de Letras (formerly Language and Literature Department) presented the project "Reading and writing: towards the development of autonomy". Among the different objectives the project had, in this work we focus on one of them specifically: the production of pedagogically processed reading materials from the source texts that the first year students must read and study for different subjects. In the present work, we address the process of producing the materials framed on different theoretical proposals related to academic literacy in higher studies. The modality used by the teaching team consisted in the reformulation of the conceptual content, based on different strategies starting from the cognitive operations that students generally have when entering university. These texts are characterized by their intermediate discourse between scientific and school texts and are used to facilitate the reading of scientific discourses. From the incorporation of this material, we evidenced a gradual decrease in the number of students who failed their exams

Keywords: Academic literacy - Didacticized text - Scientific texts

Recepción: 23-11-2021

Aceptación: 31-08-2022

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), a través de las distintas convocatorias centradas en la lectura y en la escritura en las disciplinas, visibiliza el convencimiento institucional de que la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades no es un proceso que haya finalizado al ingresar a la Educación Superior. Desde el año 2016, la Secretaría Académica de la UNRC presenta convocatorias destinadas a que los docentes de las diferentes facultades, carreras y cátedras presenten propuestas centradas en la lectura y la escritura en las disciplinas de primer año. Dichas convocatorias, denominadas como Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA), parten de la importancia de la alfabetización académica en el contexto de la universidad pública, en la tercera etapa del proceso de integración a la cultura universitaria: 'Inclusión en la carrera elegida'. Así se destaca en la convocatoria (2016, p. 4):

La alfabetización académica es una habilidad básica vinculada directamente con el contenido disciplinar y los modos de leer y escribir que cada campo de conocimientos requiere; modos que son particulares y están definidos por la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe. De este modo, la especificidad disciplinar reclama esquemas de pensamiento y lógicas discursivas específicas. El proceso de alfabetizar, que es constante y dinámico, por la especificidad epistemológica del objeto disciplinar, no significa la transmisión de un cierto tipo de saberes instrumentales divorciados del contenido de la disciplina como tampoco la transferencia acrítica de un campo a otro. Sino que, además de la apropiación creativa de las convenciones del lenguaje escrito, implica un proceso de metacognición (personal y colectiva), a través del cual los estudiantes pueden hacer conscientes los procesos que ponen en juego en la lectura y la escritura de los contenidos. La explicitación de estos procesos permite la identificación de los obstáculos en la construcción de los conocimientos y una valoración de los propios procedimientos que conlleva a regulaciones potenciadoras de acciones alternativas y superaciones.

Los proyectos aprobados en el marco de las convocatorias PELPA, que proponen actividades para ser desarrolladas durante el período de dos años, se caracterizan por su heterogeneidad, puesto que surgen en el marco de distintas carreras, con diferentes propósitos, pero bajo el mismo objetivo central: contribuir a desarrollar, mediante distintas actividades, la alfabetización académica en las disciplinas, en estudiantes ingresantes de las diferentes carreras de grado y pregrado. Los proyectos presentados en las diferentes convocatorias son evaluados por la Comisión Asesora sobre Alfabetización Académica de la Secretaría Académica de la UNRC y evaluadores externos, quienes son expertos en la temática y emiten valoraciones para el dictamen final de las propuestas. Durante su implementación, cuentan con el asesoramiento, formación y ayuda permanente de la mencionada comisión, conformada por expertos de todas las Facultades y miembros integrantes del Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura (CIELE), y coordinada por integrantes del área de Innovación pedagógico-curricular.

Estas convocatorias PELPA consiguen reunir a equipos docentes de asignaturas que, en muchos casos, destacan como situación problemática la deserción de los estudiantes ingresantes durante el cursado y los exámenes finales. Esto quedó de manifiesto en los intercambios entre los equipos en los distintos encuentros organizados por la comisión asesora. Se da allí un fructífero diálogo entre docentes de distintas disciplinas, a través de la presentación de sus proyectos y de los resultados parciales de las puestas en práctica. Son antecedentes de esta propuesta diferentes convocatorias a presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI), llevadas adelante por la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC desde el año 2006, entre cuyos ejes, se incluyó a la alfabetización académica en asignaturas para diferentes cursos de las carreras. Los proyectos PELPA, en esta línea, se direccionan a: a) las asignaturas básicas del primer año de las carreras de pregrado y grado, y b) las asignaturas de segundo año que articulen su propuesta con una del primer año.

En el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas, específicamente en el marco de la asignatura Historia del Pensamiento Lingüístico, materia anual de primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura, las presentaciones a las convocatorias PELPA han continuado un arduo trabajo en torno a los procesos de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes en la disciplina. Dicho trabajo se inscribió como respuesta a las mencionadas convocatorias denominadas Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM). Estas propuestas presentadas y puestas en práctica por el equipo docente de Lingüística de primer año, parten de la consideración de que, en el proceso de inclusión de los estudiantes a la carrera elegida, se hace imprescindible llevar adelante propuestas académicas cuyos objetivos centrales estén orientados a enseñar; en palabras de Carlino (2005):

[...] uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. (p.13)

La tarea docente se direcciona a “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otros simultáneamente” (Carlino, 2005, p.13) y, de este modo, movilizar la autorreflexión de los estudiantes sobre los procesos que intervienen en estos aprendizajes. Se trata de que los alumnos adquieran una nueva alfabetización, la alfabetización académica, que es propia de cada cultura disciplinaria y que implica que cada cátedra abra sus puertas para que puedan ingresar los estudiantes que provienen de otros saberes.

En el año 2016, la cátedra se presentó a la primera convocatoria PELPA con el proyecto titulado “La lectura y la escritura: hacia un proceso de autonomización”. La situación problemática de la que se partió es el denominado “bajo rendimiento académico” que se traduce en deserción y en una notable disminución en la frecuencia de cursado y presentación a exámenes parciales y finales. Esta situación atraviesa todo el primer año del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura. Esto guarda relación con la distancia que se presenta entre los textos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria y los que se les proponen en la Universidad, y también con la posición que asumen los estudiantes como lectores. El joven que ingresa se enfrenta con un tipo de discurso muy estructurado y con características discursivas propias de una disciplina a la que no ha tenido acceso de forma específica en la escuela secundaria. Hyland (2004) sostiene que:

[...] las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad se vinculan estrechamente a la organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teóricos como metodológicos, que las caracterizan, incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales (Hyland, 2004 citado en Navarro 2018, p.14).

Entre los distintos objetivos del mencionado proyecto, se destaca aquí el de producir, por parte del equipo docente, material didactizado a partir de los textos fuente que deben leer y estudiar los ingresantes en la asignatura. La modalidad utilizada por el equipo docente consistió en la reformulación del contenido conceptual de los textos científicos, desde el empleo de distintas estrategias, partiendo de las operaciones cognitivas con las que, generalmente, cuentan los estudiantes al ingresar a la universidad, como por ejemplo: habilidad de razonamiento, de resolución de problemas, estrategias de estudio y habilidades metacognitivas.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La alfabetización académica: los textos en la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores

Pipkin y Reynoso (2010) consideran que la alfabetización no es un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene, sino un proceso de “un saber en desarrollo” (p.21). Dicen las autoras:

Desde el constructivismo entendemos por alfabetización al proceso inacabado -e inacabable- de avanzar en el dominio del lenguaje escrito. Nunca se está alfabetizado, más bien siempre estamos en proceso de alfabetización ya que en todas las etapas podemos estar aprendiendo a leer y escribir mejor. Por lo tanto, consideramos que más que enseñar a leer y escribir,

alfabetizar consiste en contribuir al progreso de los sujetos en el dominio de la lectura y de la escritura, independientemente de su edad o de su nivel de escolaridad. (p.21)

Diversos marcos teóricos acerca de la alfabetización académica coinciden hoy en la idea de que “la formación universitaria debe ir acompañada de la apropiación paulatina por parte de los estudiantes del discurso de las disciplinas que se ponen en juego en la carrera que cursan” (Giudice et al., 2016, p.502). De modo que esta formación debe centrarse en el objetivo de que los alumnos adquieran conocimiento disciplinar mediante el desarrollo de habilidades de actuación a través de nuevos géneros discursivos, esto es:

[...] enunciados relativamente estables que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (Bajtin, 1982, p.3)

Se trata, entonces, de que los alumnos comiencen a formar parte de prácticas sociales de lectura y escritura que permitan su inclusión y permanencia en el ámbito de la actividad académica y los preparen para la vida profesional. Para lograr esto, es imprescindible que las instituciones de Nivel Superior incorporen a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje conocimientos explícitos acerca de los géneros propios de la actividad académica; esto en relación con las particularidades de cada disciplina, puesto que los textos que los estudiantes deben abordar en los estudios superiores son propios de una comunidad discursiva que, como tal, se caracteriza por disponer de formas particulares de comunicación. Estos géneros resultan ajenos a la mayoría de los estudiantes ingresantes, pues sus conocimientos y experiencias escolares no incluyeron el abordaje de los discursos específicos de las disciplinas en las que se están insertando: “Nuevos ámbitos implican la necesidad de aprender nuevos géneros” (Moyano et. al., 2016, p.503).

Un planteamiento similar es el de Vázquez (2005), quien, en relación con la lectura, afirma que los materiales propios de la escuela secundaria son preparados especialmente para los alumnos; en cambio, en la universidad los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos formulados por diferentes autores, con posturas no siempre coincidentes. En la mayoría de los casos los autores de estos textos escriben pensando como destinatarios a los mismos integrantes de la comunidad científica a la que ellos pertenecen. Sumado a esto, en el Nivel Superior, los textos a los que se enfrentan los estudiantes y las tareas de escritura que se les solicitan a partir de ellos requieren de un tratamiento que supone no solo llevar adelante una tarea de síntesis sino también de integración y derivación (Vázquez, 2005). En otros términos, para transitar los estudios superiores, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas, autorregulatorias y hábitos académicos. Además, debe fortalecer sus competencias comunicativas orales y escritas.

[...] para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular. Estas habilidades no consisten solamente en qué y cómo leer, escribir y comunicarse oralmente, sino en habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas que permitan analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos), y adecuarse a ellas o negociarlas, discutirlos y transformarlos en la medida de lo posible. Estas habilidades comunicativas, focalizadas especialmente en la lectura y la escritura, se diferencian de las habilidades necesarias para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad. (Navarro, 2018, p.15)

Se reconocen, en la transición del nivel secundario al superior, dos clases de textos: por un lado, los manuales escolares y, por el otro, los discursos académico-científicos. Los primeros, que circulan en el ámbito escolar, tienen una marcada intención pedagógica y condensan los conocimientos que debería tener el alumno en un área de saber determinada (Gazali, 2005). El autor y la editorial de dichos manuales se sirven de los contenidos curriculares correspondientes, de los planes en vigencia, y tienen en cuenta no solo a los destinatarios últimos de la lectura, el alumnado, sino también a quienes serán los seleccionadores de los textos: los docentes. Teniendo en cuenta la funcionalidad de los textos escolares como agentes de enseñanza, lo esperable es que el tratamiento del saber científico adquiera una importancia fundamental (María, 2005).

La presentación de los conceptos básicos, entonces, debiera estar complementada con información que clarifique, amplíe, relativice, problematice y justifique aquellas referencias centrales. Contrario a esto, los manuales escolares se caracterizan por la alta densidad de información, pues predominan las secuencias de núcleos informativos, lo que otorga a los textos un contenido semántico similar al de un resumen o compendio. Además, estos textos se caracterizan por la ausencia de modalizadores de relativización (por ejemplo: “según la teoría”, “desde esta perspectiva”) y de construcciones de contraste (por ejemplo: “para”, “en cambio”); lo que, sumado a las pocas referencias intertextuales y la escasez de secuencias de baja densidad informativa, evidencia que en general el saber científico se presenta exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber (María, 2005). Esta presentación del saber de manera absoluta e indiscutible se diferencia claramente del abordaje del conocimiento científico en los niveles superiores de estudio.

Los discursos académico-científicos, que a menudo forman parte de la bibliografía de los programas de las asignaturas de las carreras universitarias,

[...] constituyen el conjunto de textos relevantes para la construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos. En efecto, las actividades discursivas de

los grupos de ciencias se llevan a cabo mediante clases textuales diversas que responden a los objetivos de construir, difundir y significar los nuevos saberes producidos por los investigadores. (Puiatti de Gómez, 2005, p.23)

Estos textos contribuyen a la comunicación de los conocimientos producidos por la comunidad científica. La información que en estos se transmite es original y significativa en el área o dominio específico de la ciencia. En general, se organizan en estructuras retóricas que reproducen los pasos de un proyecto de investigación científica. Así, tanto quien pretende comunicar como quien intenta acceder a dichos conocimientos requiere del desarrollo de competencias comunicativas discursivas y lingüísticas especiales (Cubo de Severino, 2005). Los destinatarios de estas producciones discursivas son otros miembros de la comunidad científica, de modo que los procedimientos estratégicos que se emplean en dichas producciones no tienen una finalidad didáctica sino más bien manifiestan una tendencia argumentativa de carácter persuasivo, particularizan y dan detalles de la información, explican y exponen de manera completa el tema de investigación.

De este modo, en estos textos no se destacan procedimientos explicativos, tales como: reformulaciones, analogías y ejemplificaciones, o si los hay se hacen sobre la base de contenidos y conocimientos específicos de las disciplinas. Tampoco se hace un uso de los elementos paratextuales con intención didáctica, esto es preparar al lector en relación con lo que se va a desarrollar, ilustrar el texto, intentar presentarlo de manera atractiva y puntualizar en ciertas informaciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Los textos didactizados: su caracterización y función

Forman parte de la bibliografía obligatoria de la asignatura “Historia del pensamiento lingüístico”, textos fuente tales como: capítulos del *Curso de lingüística general* de Saussure (2012), de *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* de Hjelmslev (1980), de *Lecciones de lingüística general* de Coseriu (1981) y de *La Ciencia del texto* de Van Dijk (1983), entre otros. Estos lingüistas dan su propia definición y caracterización del lenguaje, delinean diferentes perspectivas y distintos recortes sobre el mismo objeto. De modo que las aseveraciones científicas adquieren su validez en el marco de una teoría determinada, de una escuela o corriente, desde presupuestos o perspectivas específicas y pueden confrontarse y contrastarse con otras referencias dentro del mismo mundo. Esto, como se mencionó anteriormente, no se evidencia en los manuales escolares, caracterizados, en general, por presentar el saber de manera acabada. Es por eso que, al inicio de los estudios superiores, se presenta la necesidad de revertir esta actitud y

enseñar que no siempre lo que está escrito en el libro es válido absolutamente, sino que tiene un marco teórico en el que se torna significativo.

Dada la distancia entre los manuales escolares y los textos científicos, desde la cátedra de Lingüística de primer año, se propuso elaborar textos didactizados a partir de la bibliografía que forma parte del programa de la materia. Estos textos han dado lugar a un libro denominado *El lenguaje, inagotable objeto de la lingüística*, publicado por UniRío Editora, en julio de 2017. Dicho libro está centrado en su funcionalidad didáctica, pues el objetivo es que este público lector, que se está iniciando en la formación lingüística, tome los aportes ofrecidos por este material como una instancia previa que sirva de base para la posterior lectura de textos científicos. Se asemeja a un texto directivo, pues pretende comandar al lector, guiarlo a través del empleo de distintas estrategias discursivas. Así, no se requiere ninguna preparación específica para comprender esta producción. Este libro puede ser descripto como *didactizado* y, tomando la caracterización de Cubo de Severino (2005), es un manual universitario caracterizado por “alternar expresiones científicas con ilustraciones, reformulaciones y otros tipos de procedimientos destinados a no expertos” (p.325). La clave de esta producción está en su gradualidad: cada nueva teoría se fundamenta a partir del conocimiento de sentido común y, al mismo tiempo, de esquemas de pensamiento científico.

Los manuales universitarios, dice esta autora:

[...] utilizan lenguaje simbólico cuando la disciplina así lo exige, pero este uso raramente se da en los primeros capítulos, que podrían considerarse textos en lenguaje de todos los días. A medida que el autor avanza en la construcción de su discurso, se incorpora, si es necesario, el lenguaje formal. (Cubo de Severino, 2005, p.325)

Cubo de Severino (2005) se pregunta si los manuales pueden considerarse discursos científicos y señala que no pueden encuadrarse allí, pues son textos mixtos, en parte científicos y en parte de divulgación, combinan ambos tipos de lenguaje y, como tal, exigen ambos conocimientos.

2.2. Elaboración de los textos didactizados

El libro *El lenguaje, inagotable objeto de la Lingüística* agrupa cinco capítulos orientados a presentar las características del lenguaje y a desarrollar las principales corrientes de estudio del siglo XX. Para el desarrollo del manual se consideraron diferentes aspectos.

En primer lugar, en el marco del proyecto y atendiendo a un escenario contextual, se abordó la situación problemática de la asignatura en cuanto al bajo rendimiento de los estudiantes ingresantes. Se definió el perfil de los destinatarios y se establecieron los objetivos. En este sentido, se partió de la siguiente concepción:

[...] el dominio del texto académico demanda un aprendizaje situado y consciente que permita acceder al dominio de la disciplina, no solo a nivel conceptual, sino también de configuración del pensamiento especializado de la disciplina académica en la que se inscribe el estudiante y la significación en las comunidades científicas (Rojas, 2017, p. 32)

En segundo lugar, teniendo en cuenta un escenario pedagógico-didáctico, se abordaron las decisiones que orientaron la producción del material, centradas fundamentalmente en la reformulación de los textos fuente y el desarrollo y organización de los contenidos en función del programa de la asignatura. Estas decisiones se focalizaron en aproximar a los estudiantes tanto al contenido conceptual como al metalenguaje propio de la Lingüística. Así, los diferentes capítulos se caracterizan por estar formulados con una discursividad “intermedia”, es decir, acercando conceptos de teorías científicas a un público no especialista en el área, que está introduciéndose en este campo de estudio. A modo de ejemplo, en el capítulo número IV del libro se retoma el concepto sincronía, de Saussure (2012), a través de una reformulación:

Otro de los aspectos de la teoría saussureana que da lugar a discrepancias entre los lingüistas es el privilegio que Saussure le da al estudio sincrónico del lenguaje, es decir, al estudio de la lengua como un sistema establecido y no como un sistema en evolución. (Abate Daga, 2017, p.118)

Además, al momento de su elaboración, se consideró relevante acompañar los núcleos informativos presentados con información que permitiera clarificar, ampliar, relativizar, problematizar y justificar aquellas referencias centrales; lo que posibilitaría a los estudiantes poner en práctica diferentes operaciones cognitivas tendientes a resumir la información. De este modo, el estudiante podría, por ejemplo, hacer uso de las macroestrategias para construir macroproposiciones: supresión, generalización, construcción y selección (Van Dijk y Kintsch, 1983), lo que no se lograría si el texto tuviera una alta densidad informativa, al estilo de un resumen ya ofrecido. Así, en estos textos predominan no solo definiciones y descripciones sino también analogías, reformulaciones y ejemplificaciones, que no exigen conocimientos previos específicos de lingüística. En el siguiente ejemplo, tomando la teoría de Beaugrande y Dressler (1997), se explica la intencionalidad como una de las normas de textualidad:

Veamos el siguiente ejemplo que circula en carteles en las calles de algunas ciudades de España: “Señor conductor, en esta comuna no sobran niños”. El productor de este enunciado no solo direcciona su tarea a que su escrito constituya un texto cohesionado y coherente, sino que tiene una meta extralingüística que no está explícita en la superficie del texto. De lo que se trata no es de informar sobre el número justo de niños que hay en la comuna, sino de advertirles a los conductores que circulan por el lugar que tengan cuidado con los niños. (Abate Daga, 2017, p.158)

Se debe aclarar que estos textos son fundamentalmente intertextuales, pues aparecen numerosas citas expresas y marcadas a través de las comillas u otro recurso similar, seguidas de la indicación de la fuente teórica. Estas son las formas mediante las cuales el libro muestra sus lazos con un universo de textos previos que constituyen el discurso científico y lo hacen posible (Desinano, 2009). Tal estrategia se puede observar en el siguiente ejemplo extraído del manual:

Voloshinov, por su parte, une signo a ideología, sostiene que el lenguaje nunca es neutro sino fundamentalmente ideológico: “Las palabras siempre están llenas de contenido y de significado tomados de la conducta o de la ideología” (Voloshinov, 1976, como se citó en Abate Daga, 2017)

En el aspecto comunicacional se tuvo en cuenta la organización y estructuración de los contenidos de un modo adecuado para poder ser comprendidos e internalizados en forma efectiva por el destinatario: determinación de contenidos gráficos necesarios y materiales complementarios, división por capítulos y apartados, diseño y sistematización general, edición. En estos textos se prioriza la presencia de elementos paratextuales para guiar la lectura y plantear actividades de prelectura significativas para los estudiantes: exploración de títulos, subtítulos, epígrafes, variaciones tipográficas, notas al pie, imágenes, cuadros informativos, etc.

En relación con la alfabetización académica, este libro cumple el rol de facilitar el acceso a los textos científicos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. En concordancia con Cubo de Severino (2005), se considera que el manual universitario:

[...] enseña a leer y a escribir ciencia [...] además, la lectura de este tipo de texto ayuda al estudiante a incorporar las normas, valores, creencias e ideologías de una cultura académica particular. Por otra parte, facilita el proceso de producción porque los estudiantes, al leer, adquieren el estilo de lenguaje especializado y la retórica de la disciplina específica, además del conocimiento de la materia. Esta práctica de lectura y de escritura es la que facilita a los estudiantes su incorporación en la sociedad de discurso de su disciplina. (p.326)

3. RESULTADOS

En el proyecto PELPA abordado en este artículo, presentado desde el Departamento de Letras, la principal acción fue la elaboración de textos didactizados que constituyeron la publicación de un manual universitario destinado a estudiantes ingresantes que cursan la asignatura “Historia del pensamiento Lingüístico”. Cada uno de los textos que hoy son capítulos de este manual fue evaluado durante su proceso de producción, por parte del equipo docente y de los estudiantes que cursaban la materia en ese momento. Este proceso también tuvo una faz investigativa, puesto que se evaluó la incidencia de estos textos didactizados considerando datos cualitativos y cuantitativos.

Fundamentalmente, se indagó a los estudiantes, a través de un cuestionario elaborado por el equipo de cátedra, acerca de la claridad de cada escrito y el grado de complejidad del lenguaje empleado. El primer punto solicitó una valoración general de los capítulos a partir de la siguiente graduación: claro, poco claro, confuso, muy confuso. El punto dos se centró en preguntarles si los textos didactizados les facilitaron el acceso a los textos fuente. Allí se brindaron las siguientes opciones: “El mencionado texto facilitó el acceso a los textos fuente”; “era similar a los textos fuente, por lo tanto, fue lo mismo leerlo que no haberlo leído”; “provocó confusión al momento de leer los textos fuente”. Otra de las consignas se focalizó en el lenguaje empleado en cada capítulo y se dieron opciones: “El lenguaje empleado te pareció muy básico, alejado de lo esperable para el ámbito universitario”; “de un nivel intermedio entre los textos científicos y los de difusión”; “muy complejo e inaccesible para la instancia en la que fue leído”. En todas estas preguntas se habilitó un espacio para que los estudiantes pudieran incorporar observaciones o comentarios en general.

Los alumnos evaluaron positivamente el material, consideraron que los escritos eran claros y que facilitaron el acceso a los textos fuente. Aquí, algunas de sus valoraciones, las cuales fueron seleccionadas bajo el criterio de tomar aquellas respuestas que incluyeran observaciones y comentarios generales:

El nivel del lenguaje empleado es intermedio, lo que hace que estos textos sean accesibles y de fácil lectura.

Disfruté mucho introducirme en los textos con alguna cita o encontrarme en el medio del desarrollo con las palabras de algún poeta o lingüista que reivindicaba la importancia del lenguaje y engrandecía mi gusto por las palabras.

Estas fichas organizan muy bien los conceptos de cada autor y esto permite ordenar nuestro pensamiento sobre las teorías.

Al ser la primera vez que nos enfrentábamos a estos temas, en una materia de primer año, las fichas de cátedra nos permitieron acercarnos de manera paulatina a las teorías y facilitarnos así la comprensión.

Hljemslev es un autor que explica muy científicamente todo y eso lo vuelve, para mí, más complejo. Sin el material de cátedra, me habría costado mucho más estudiarlo.

Además, en esta evaluación, se consideraron datos cuantitativos a partir del análisis del número de estudiantes aprobados y desaprobados en las instancias de exámenes finales, comparando datos anteriores y posteriores al uso de los textos didactizados. Para tal análisis, se tomaron como referencia los resultados de los años 2012 y 2013, en los que, entre la bibliografía, no había material didactizado; y las cohortes 2018 y 2019, años en los que el libro fue parte del programa de la asignatura. El período intermedio no se consideró, ya que, desde el año 2014, de manera paulatina, la cátedra comenzó a incorporar algunos de los textos que luego serían diferentes capítulos del libro.

En 2012, sobre un total de 17 estudiantes inscriptos para rendir el examen final, 58% aprobó. Durante el 2013, de 18 alumnos, 61 % rindió bien. En contraste con esta observación, en 2018, se anotaron 24 estudiantes para rendir y 88% pasó el examen; en 2019, se inscribieron 15, con una aprobación del 100%. A continuación, se presentan los gráficos correspondientes.

Figura 1

Año 2012

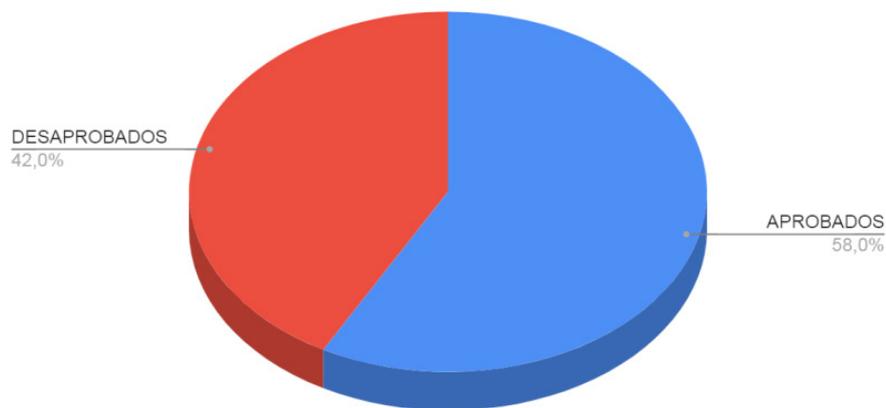


Figura 2

Año 2013

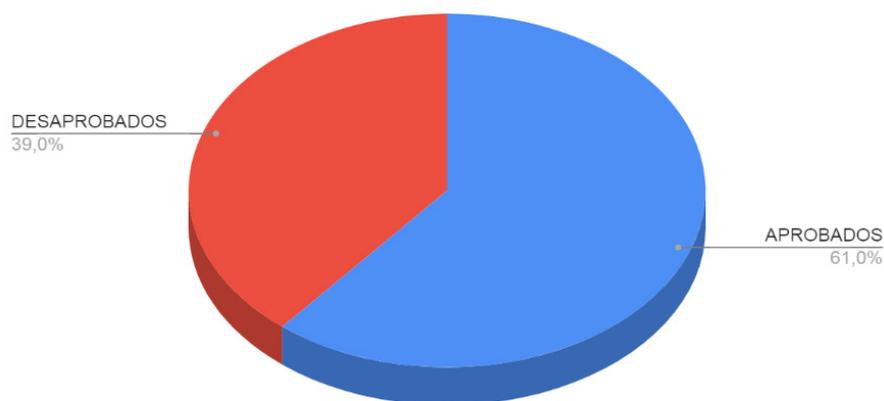


Figura 3

Año 2018

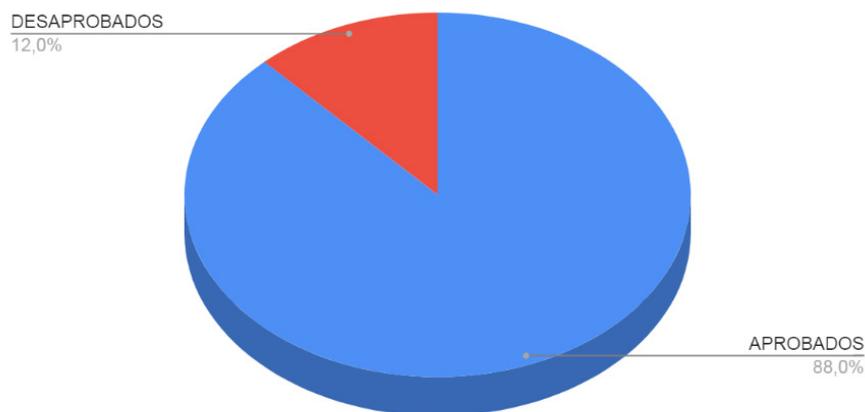
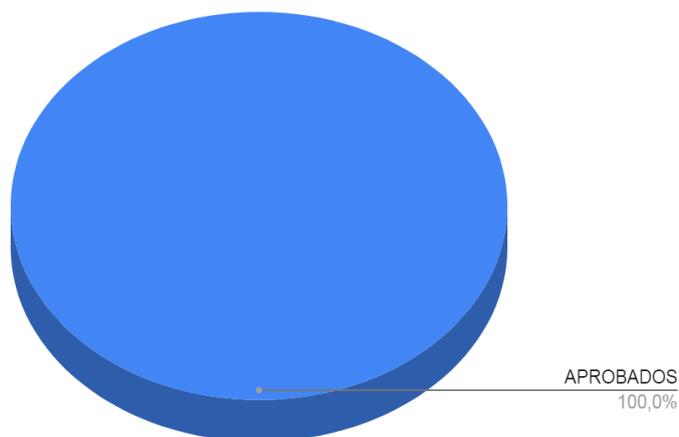


Figura 4

Año 2019



Estas estadísticas permiten concluir que la incorporación de textos didactizados, como mediadores en la lectura y estudio de los textos fuente, ha significado un grado de mayor aprobación de los exámenes finales por parte de los estudiantes ingresantes. Esta mediación, a través de dichos textos, se direccionó a desarrollar una introducción al metalenguaje de la lingüística que permitiera acceder y comprender, con menos dificultades, los textos fuente. De los datos recogidos se deriva que estos textos inciden favorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lingüística.

En consonancia con Carlino (2013), se destaca el rol del docente como mediador en el proceso de alfabetización académica, partiendo de la base de que el estudiante necesita de dicho acompañamiento en el acercamiento a las nuevas formas discursivas de la comunidad disciplinar a la que aspira ingresar:

Pertenecer a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas. (Navarro y Brown, 2014, p.67)

CONCLUSIONES

Es importante remarcar que diferentes situaciones comunicativas convencionalizadas se corresponden con géneros o clases de discursos con características específicas que exigen nuevas competencias comunicativas. Esto constituye una necesidad que la universidad debe atender para incorporar a los estudiantes ingresantes. La UNRC, al retomar diversos antecedentes en esta línea de trabajo, presentó la convocatoria PELPA, que destaca que la tarea docente en la Educación Superior debe direccionarse a que los alumnos desarrollen una alfabetización académica propia de cada cultura disciplinaria. Esta convocatoria es valorada positivamente por docentes-investigadores y estudiantes.

Carlino (2013) sostiene que la alfabetización académica se refiere a los procesos pedagógicos que tienen como fin promover el acceso de los estudiantes universitarios a las prácticas letradas propias de su campo del saber. Aquí, cobra valor la tarea docente de producir textos didactizados a partir de los textos fuente, en los primeros años de los estudios superiores. De este modo, los alumnos ingresantes acceden a los discursos propios de la disciplina desde una discursividad intermedia, lo que les permite apropiarse de manera procesual de un metalenguaje propio de la Lingüística.

El camino recorrido, en el marco de la participación en proyectos de lectura y escritura en la universidad, demuestra que el tiempo es uno de los factores que limita las acciones en relación a la producción de material didactizado, puesto que la tarea docente en el ámbito superior está diversificada en múltiples direcciones. Pese a esta limitación, se desprende de este proyecto una propuesta que será atendida en acciones futuras: la elaboración de actividades prácticas para los estudiantes de primer año del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura que acompañen al libro *El lenguaje, inagotable objeto de la Lingüística*. Se prevé esta posible proyección porque se considera que los trabajos prácticos y las consignas que se incluyan en ellos tendrán un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque, entre otras cosas, orientarán el recorrido que se debe realizar para construir conocimientos.

Para finalizar, se destaca que estas convocatorias permitan reflexionar y compartir experiencias y prácticas educativas, abordando el rol de la enseñanza en los procesos de lectura y escritura académica que se generan dentro de la universidad, sobre todo en el período de ingreso a la vida universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate Daga, V. (2017). *El lenguaje, inagotable objeto de la Lingüística*. UniRío Editora.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Gredos.
- Cubo de Severino, L. (2005). Los manuales universitarios. En L. Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*. (pp. 325-335) Comunicarte editorial.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gazali, A. (2005). Los manuales de nivel medio. En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*. (pp. 337-355). Comunicarte editorial.
- Moyano, E.; Giudice, J.; Godoy, M. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501-526. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/77>
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- María, P. (2005). Producción de textos a partir de la consideración de las características discursivas de los manuales escolares. *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*. Universidad Católica de Salta.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Coord.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.

- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 55-99) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Manual de escritura para carreras de humanidades (uba.ar)
- Pipkin, M., Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte editorial.
- Puiatti de Gómez, H. (2005). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*. (pp. 23-86). Comunicarte editorial.
- Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revista Folios. Primera época*. 45 Primer semestre, 29-49. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios29.49>
- Saussure, F. (2012). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Universidad Nacional de Río Cuarto. (2016). Convocatoria a la presentación de proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas para primer año (PELPA) Res. Rec. N° 1364/15. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/pelipa/convocatoria-pelipa.pdf>
- 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*, 1(1). UNRC.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

¹ Profesora en Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente del área Lingüística (UNRC).

² Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente del área lingüística (UNRC).