

Algunas estrategias para introducir la escritura de textos académicos

EJE TEMÁTICO 1

Relato de experiencia pedagógica

Carrettoni, María Celeste

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina – mccarrettoni@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos presentar algunas estrategias docentes adoptadas en los trabajos prácticos de la asignatura *Lengua Inglesa 3*, con el objetivo de fortalecer las trayectorias de los estudiantes que la transitan. Uno de los objetivos de la asignatura es ofrecer una introducción a la escritura de textos académicos en la lengua extranjera. Entre las premisas que han guiado el trabajo se incluye que los textos académicos escritos por los estudiantes deben ser el resultado de su propia investigación acerca de temas relevantes para ellos. Para ello, nos hemos propuesto reproducir del modo más auténtico posible las etapas del proceso de investigación, sabiendo que este debe partir de un interés genuino del sujeto por conocer.

Las estrategias adoptadas incluyen la selección de manera conjunta con los estudiantes de los temas a investigar; la generación de consignas de trabajo que fomenten la exploración independiente de los temas a través de la selección de fuentes secundarias; la

elaboración de resúmenes de dichas fuentes para compartir lo investigado y poder luego incluir esas fuentes en los textos escritos posteriormente; y el análisis conjunto de textos escritos por los estudiantes, como parte del proceso de escritura y reescritura.

Consideramos que estas actividades, que en realidad son muy sencillas, parten de una práctica informada y permiten crear un contexto de investigación y de intercambio de ideas relativamente genuino dado el fin pedagógico que lo origina, y en el cual la argumentación es tanto un acto comunicativo que surge naturalmente en el intercambio con docentes y pares como una habilidad que se perfecciona a medida que se pone en práctica en interacción con otros.

Estos intercambios propician la selección y lectura extensiva e intensiva de textos (académicos y otros) desde una perspectiva crítica, y buscan guiar a los estudiantes para que puedan identificar la intención autoral,

reconstruir los argumentos presentados, y posicionarse con respecto a ellos, lo cual es requisito para una presentación fundamentada de la propia postura.

Otro de los propósitos que se persiguen es el de aprender a 'leer como un escritor' (Smith, 1983), observando, entre otros detalles, las estrategias retóricas y las elecciones estilísticas de los autores, lo cual favorece además la adquisición del vocabulario específico de disciplinas afines a aquellas objeto de estudio,

la familiarización con la argumentación como modo retórico y la adquisición de un registro lingüístico formal.

Finalmente, el uso correcto de la lengua aparece también en el contexto de una situación comunicativa donde se comprende que el buen manejo del código es una parte importante del mensaje. Aquí también prima ante todo la necesidad de comunicar más que de desplegar un saber lingüístico aislado de su contexto de uso y vacío de contenido.

PALABRAS CLAVE: textos académicos argumentativos - estrategias docentes – investigación – lectura crítica

1. INTRODUCCIÓN

La escritura de textos académicos es un aspecto importante de la actividad universitaria en todos los niveles, y las carreras de grado buscan familiarizar a los estudiantes con los códigos compartidos en el ámbito académico. Si bien hay una exposición a este tipo de textos desde el ingreso a la universidad, hay aspectos que pueden requerir un tratamiento específico. En el caso de la asignatura *Lengua Inglesa 3*, además, esos textos académicos deben ser escritos en la lengua extranjera, con lo cual el proceso adquiere una complejidad agregada: el manejo del registro académico en inglés. Se trata de una asignatura que se dicta en el cuarto año del Profesorado, Traductorado y las Licenciaturas en Inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y que tiene además el objetivo de desarrollar contenidos teórico-prácticos relacionados con el estudio del discurso y de facilitar la adquisición de un nivel de lengua avanzado. Es una materia anual que busca contribuir a una mayor comprensión de la lengua en uso y a mejorar la codificación y decodificación del lenguaje a partir del análisis de una variedad de discursos orales y escritos auténticos (Morales, 2015: 1).

Otro de los propósitos de la asignatura es el de colaborar en el desarrollo de la visión crítica de los estudiantes frente a la lengua y a la realidad que los rodea. Esta tarea, que posibilita la toma de posición de los jóvenes frente a problemáticas que los interpelan como estudiantes, como futuros profesionales y como ciudadanos, es parte esencial de la formación universitaria y se aborda plenamente en los trabajos prácticos.

Si bien la asignatura apunta a desarrollar la competencia comunicativa con respecto a las cuatro macrohabilidades, nos centraremos aquí en lo que atañe a la competencia escrita, que propone una primera aproximación a la escritura de textos académicos a través del análisis de textos modelo. Si bien los estudiantes que cursen *Lengua Inglesa 3* habrán estado expuestos a textos académicos desde el comienzo de su formación de grado, y tienen un conocimiento intuitivo de la argumentación

como modo retórico, en los trabajos prácticos de la asignatura se profundiza el análisis de textos argumentativos y de textos académicos en particular y se guía a los estudiantes en el proceso de escritura de ellos. Hasta el año 2019 el foco de la producción escrita en la asignatura eran los ensayos argumentativos. El nuevo programa, que se encuentra en las etapas finales del proceso de evaluación, apunta a la escritura de textos académicos argumentativos de un modo más amplio. Los resultados de los cambios introducidos podrán comenzar a ser evaluados cabalmente recién al finalizar el año académico, por lo cual las últimas modificaciones quedarán excluidas del presente trabajo, que dará cuenta de algunas estrategias adoptadas en mi quehacer como ayudante diplomado en la asignatura hasta el año 2019.

Las capacidades que se espera contribuir a desarrollar en el espacio de los trabajos prácticos de la asignatura son las siguientes:

- Reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, provenientes del discurso oral o escrito, y presentarlos de manera coherente y concisa.
- Comprender una variedad de textos argumentativos y reconocer los sentidos implícitos en ellos.
- Hacer un uso efectivo del idioma para fines académicos y profesionales.
- Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas del espectro académico de las carreras, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Si bien el trabajo en la asignatura propone el trabajo con la argumentación en el discurso oral y escrito, este último es el que más dificultades presenta para los estudiantes. Ello está relacionado con características propias de la escritura, que de por sí es una habilidad compleja, que engloba ciertas sub-habilidades y supone un proceso que consta de diferentes etapas (planificación, escritura de un primer borrador, relectura y reformulación, edición)¹. Las dificultades pueden presentarse en una o más de estas etapas, a lo que debemos agregar la necesidad, para los estudiantes que cursan la asignatura, de dominar un género nuevo, sustancialmente distinto de la narración, eje de la escritura en primer y segundo año de la carrera. Se sabe que las habilidades adquiridas en la escritura de un género particular no necesariamente se transfieren a otros (Shih, 1986: 24), por lo cual se deben brindar a los estudiantes estrategias para abordar la escritura de textos académicos argumentativos en su especificidad.

En los trabajos prácticos se abordan la lectura y la escritura como macrohabilidades complementarias. Nuestra práctica docente abreva en aportes como el de Stephen Krashen (2003), quien plantea que la mejor manera de mejorar la escritura es a través de la lectura -ya sea en la lengua materna o en la extranjera - de una variedad de géneros, no solo aquel objeto de la enseñanza. La enseñanza explícita de ciertos aspectos de la escritura contribuye a mejorar la competencia de los estudiantes, aunque su influencia es limitada, por tratarse de una habilidad

¹ Para referirme a las diferentes etapas del proceso de composición empleo la terminología de Cassany (2016: 101-118)

compleja y porque no es posible abarcar todas las reglas de uso del código escrito en la enseñanza formal. Krashen retoma las ideas de Frank Smith (1983), quien también sostiene que la escritura se adquiere en gran parte inconscientemente, al leer “como un escritor”, deteniéndonos en aspectos del texto que captan nuestra atención. Krashen destaca además la importancia de la escritura para el desarrollo de los procesos psicológicos complejos y el aprendizaje en general. Los aportes de ambos autores son fundamentales para pensar nuestra labor. Asimismo, adherimos al modelo de Goodman (1976) en el que la lectura y escritura son definidas como procesos socio-psicolingüísticos en los que lector y escritor se relacionan con el texto ya través de él en un contexto específico y con determinados propósitos, es decir, lo que llamamos un *literacy event*. Tanto la lectura como la escritura de textos académicos constituyen, por supuesto, *literacy events* y de este modo se abordan también en las clases prácticas. Lo importante en relación con esto es señalar el rol activo en la construcción de significados que tienen tanto el lector como el escritor, ya que los estudiantes asumirán ambos roles en las actividades desarrolladas en las clases. En este sentido, el trabajo en el aula de las clases prácticas seguirá un enfoque constructivista, en el cual se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción de su propio aprendizaje.

En lo que atañe a la argumentación específicamente, coincidimos con Groarke y Tindale (2004: 5-9)², quienes la definen como un acto comunicativo o acto de habla que debe ser analizado en términos de las tres partes que juegan un papel central en ella: quien argumenta, su audiencia y aquellos que sostienen una visión opuesta.

Finalmente, aunque no menos importante, las tareas planificadas para las clases prácticas siguen el enfoque del aprendizaje de la lengua basado en el contenido descrito por autores como May Shih (1986), en el que los estudiantes mejoran su competencia comunicativa en la escritura de textos académicos a través del abordaje de contenido relevante para ellos.

En el presente trabajo nos proponemos presentar algunas estrategias docentes adoptadas en pos de fortalecer las trayectorias de los estudiantes que transitan la materia. Una de las premisas que han guiado nuestro trabajo es que los textos académicos escritos por los estudiantes deben ser el resultado de su propia investigación acerca de temas relevantes para ellos. Por ello creemos que es fundamental intentar reproducir del modo más auténtico posible las etapas del proceso de investigación, sabiendo que este debe partir de un interés genuino del sujeto por conocer.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la premisa de que nos predisponemos mejor a investigar acerca de aquello que nos resulta interesante, y con el objetivo de conocer qué áreas o temas revisten un potencial interés para el grupo de estudiantes que recibimos cada año, en las primeras clases prácticas se realiza una indagación acerca de posibles ejes temáticos para lectura e investigación a lo largo del año. Esto puede hacerse en forma de una breve encuesta o informalmente en conversación con los

² Estos autores ofrecen una muy buena introducción a la enseñanza de la argumentación en el grado universitario desde un enfoque constructivista, con actividades pertinentes que abarcan una variedad de textos para análisis.

estudiantes, siempre partiendo de una selección previa del docente que incluye problemáticas teóricas abordadas en las carreras que cursan los estudiantes, y cuyo denominador común es la formación lingüística que reciben: las nuevas formas de comunicación, la lengua y otros lenguajes, el uso de la lengua en determinados contextos, nuevos usos de la lengua, las relaciones entre lengua y género, entre lengua y política, por citar algunos ejemplos.

A partir de esta primera aproximación, la docente selecciona algunos textos sobre un tema que sea comparativamente sencillo en términos conceptuales y lo suficientemente amplio para permitir que los estudiantes aborden luego diferentes aspectos de manera independiente. Se intenta trazar una secuencia donde lo investigado acerca de cada tema sirva de apoyo conceptual para el siguiente, partiendo de aquellos más cercanos a la experiencia personal y académica de los estudiantes, ya que ello permitirá que al principio argumenten desde sus propios conocimientos y sobre la base de lecturas realizadas con anterioridad, para luego ir incorporando progresivamente otras fuentes.

Para introducir las características básicas de los textos académicos argumentativos, en las primeras clases se asigna la lectura de un ensayo (Irvin, 2010), que presenta aspectos importantes a considerar en el proceso de escritura en general y en la escritura de textos académicos en el nivel de grado universitario en particular. Es un buen punto de partida porque repasa las diferencias en la producción y recepción del discurso escrito y del discurso oral y porque introduce el concepto de argumentación y la escritura de textos académicos en general como actos comunicativos donde el pensamiento crítico tiene un rol fundamental. En efecto, Irvin sostiene que la escritura de textos académicos en el grado universitario engloba una serie de competencias que pueden ser subsumidas bajo el concepto de alfabetización crítica (*critical literacy* en inglés) y que incluyen la búsqueda y selección de fuentes, la comprensión de textos y conceptos complejos, y la capacidad de sintetizar textos y establecer relaciones entre ellos (Irvin, 2010: 7).

Siguiendo a Serrano de Moreno (2008), quien ofrece una muy buena introducción al tema y un repaso por los autores más relevantes, la alfabetización crítica implica ciertas competencias, entre las cuales se cuentan las cognitivas, las lingüísticas y discursivas, las pragmáticas y culturales, y las valorativas y afectivas. Si bien en la práctica estas competencias claramente se yuxtaponen, las competencias cognitivas son de suma importancia en este contexto, ya que permiten ‘elaborar representaciones sobre el contenido del texto, poniendo en juego los conocimientos previos o esquemas de conocimiento, la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos’ (íbid), para lo cual se necesita, entre otras habilidades, reconocer el punto de vista y los intereses del autor y evaluar la solidez de los argumentos. Brevemente podemos definir las competencias discursivas como aquellas que nos permiten identificar el género textual con su estructura retórica, registro y funciones específicas. Por su parte, las competencias pragmáticas permiten al estudiante identificar los efectos del discurso. Entre ellas, consideramos que las más importantes son “reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta” y “mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aún cuando no los comparte” (íbid). Finalmente, de entre las competencias valorativas y afectivas, destacamos el “reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y

apreciaciones del contenido del texto leído” (ibid). Consideramos que el trabajo en las clases prácticas de la asignatura apunta al fortalecimiento y desarrollo de todas esas competencias.

Además de ser una efectiva primera aproximación al tema por los motivos expuestos, el texto de Irvin presenta siete ‘mitos’ o preconcepciones acerca de la escritura de textos académicos, con algunos de los cuales los estudiantes se sentirán identificados, por ejemplo, las dificultades para escribir un primer borrador o el uso de la primera persona en este contexto. Como parte de esta introducción a los textos académicos, se propone a los estudiantes que indiquen si se identifican con alguno de esos preconcepciones y, si es así, por qué. Pueden desarrollar sus respuestas en papel o en un foro en la plataforma que se utilice (en nuestro caso, el campus virtual de la facultad).

En general, sorprende el nivel de introspección de los estudiantes, que casi sin excepciones se identifican con al menos uno de esos preconcepciones, y que pueden identificar con claridad sus fortalezas y debilidades en relación con el proceso de escritura. En general, las preocupaciones están relacionadas con todas las etapas de la escritura, pero suelen centrarse en las dificultades para generar un primer borrador, en apartarse de ese primer esquema cuando es necesario y en una excesiva preocupación acerca de la corrección gramatical, que muchas veces los distrae del desarrollo del contenido. Esta información es invaluable para el docente, quien puede a partir de ella diseñar actividades que permitan abordar esas dificultades a lo largo del año.

Tal como expusimos anteriormente, se intenta graduar lo temas a investigar según su complejidad conceptual y de acuerdo con el grado de familiaridad que puedan tener con ellos los estudiantes, ya sea por estar relacionados con su experiencia vital o por formar parte de los programas de asignaturas cursadas previamente. Se asignan algunos textos para lectura individual y su posterior análisis en clase, con alguna consigna general y sencilla, que apunta principalmente a ayudarlos a captar el punto de vista del autor, los argumentos que esgrime en su favor, y aquellos otros puntos de vista, autores y textos con los que ‘dialoga’, con el objeto de recuperar los tres elementos centrales de la argumentación que señalaban Groarke y Tindale (2004): quien argumenta, su audiencia y sus oponentes. Se trata, como apunta Cassany (2005), también desde la perspectiva de la comprensión crítica, de ayudarlos a reconocer que el texto “está situado socio-históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural.”

Por supuesto, el paso siguiente será establecer dónde se sitúa cada uno con respecto a la problemática planteada, y que esta sea una toma de posición fundamentada, para lo cual sin dudas necesitarán recurrir a la búsqueda de fuentes y a la lectura extensiva e intensiva de ellas. Es decir, esta primera aproximación en clase asegura la comprensión de conceptos importantes y plantea interrogantes que pueden ser líneas de investigación por parte de los estudiantes y que deben ser abordados en respuesta a la primera consigna de escritura. Esta consigna puede sostenerse a lo largo de un período –por ejemplo, a lo largo de un mes- y es sumamente interesante observar cómo el debate se enriquece de una clase a la otra, ya que el foco de interés varía a medida que se pasa de las ideas expuestas en los primeros textos presentados por la docente a aquellas de otros autores citados por los propios estudiantes en los textos que escriben y se analizan en clase.

Este proceso tiene, según creemos, múltiples beneficios para el aprendizaje:

- Brinda a los estudiantes propósitos relativamente genuinos de investigación, ya que cuentan con libertad para abordar aspectos y autores que resultan de su interés.
- Como parte del proceso de exploración de los propios intereses y de su propio posicionamiento con respecto al tema planteado, los estudiantes leen una variedad de textos argumentativos (académicos en un gran porcentaje pero también artículos de divulgación y periodísticos) como resultado de lo cual se familiarizan con el vocabulario específico del área en cuestión, con la macroestructura de textos argumentativos tales como *papers* e informes, y con el tipo de registro que los caracteriza. En las clases se crean actividades para analizar y reflexionar acerca de estas características, pero de por sí la exposición a estos textos es un paso importante para incorporarlas en la propia escritura, tal como argumenta Krashen (2003).
- Contribuye a desarrollar criterios para la búsqueda y valoración de fuentes de información
- Ilustra claramente la estructura dialógica de los textos académicos, en los que cada autor dialoga con otros, del pasado o contemporáneos.
- Sumerge a los estudiantes en esa misma lógica, ya que en sus textos ellos dialogan con otros autores, ya sea escritores consagrados o sus propios compañeros.
- Les permite además tener una devolución relativamente inmediata y directa por parte de la audiencia de sus textos, que son en principio sus propios compañeros y la docente. Esto es fundamental para que desarrollen la capacidad de adoptar el punto de vista de sus interlocutores, imprescindible a la hora de decidir el nivel de detalle y complejidad con que se expondrá una idea, por ejemplo, de acuerdo con los conocimientos sobre el tema atribuidos a la audiencia.

En síntesis, en las clases se intenta emular el proceso de investigación que ocurre en otros niveles, donde el investigador elige su área de interés, realiza su recorte, expone sus ideas y las justifica, y se posiciona con respecto a las ideas y argumentos de otros autores. Ello implica que los tres elementos fundamentales en la argumentación señalados por Groarke y Tindale (quien argumenta, su audiencia y sus oponentes) están presentes desde el primer momento en las actividades propuestas. Se trata de que los estudiantes tomen conciencia de todos esos elementos y de las implicancias de sus elecciones (retóricas, lingüísticas, estilísticas) en todos los niveles de construcción textual.

Este abordaje se sustenta en la convicción de que se aprende en interacción con otros, algo que los estudiantes pueden constatar a lo largo del proceso de escritura y reescritura de sus textos, a partir de las devoluciones que reciben de su audiencia, lo cual sucede casi sin excepciones en un marco de respeto y cordialidad.

Creemos que el modo en que se aborda la escritura como proceso en los trabajos prácticos de la asignatura, intentando guiar a los estudiantes para que puedan identificar las propias fortalezas y debilidades para trabajar sobre ellas, identificar y reconstruir los argumentos en textos de géneros diversos, posicionarse frente a ellos, y establecer un diálogo fluido con la audiencia de sus textos contribuye a la conceptualizar la escritura en este ámbito como un *literacy event* y favorece la alfabetización crítica de los estudiantes, fundamental no sólo para el ejercicio profesional sino también de la ciudadanía en una sociedad democrática.

Tal como argumenta Serrano de Moreno, la lectura crítica “supone discutir cómo el poder es usado en los textos por los individuos y los grupos para influir en las diversas concepciones que podemos adoptar de la realidad.” Para ello debemos “examinar el discurso para poder leer el punto de vista o

la mirada particular que refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconden y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores.” En pocas palabras, esto es lo que, desde nuestro humilde lugar, intentamos hacer en la asignatura, con mayor o menor éxito dependiendo de diversos factores, pero conscientes de que ese es nuestro objetivo. Consideramos que el abordaje de la escritura de textos académicos en la asignatura apunta a que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para la lectura crítica, contribuyendo a que perciban las implicancias de la escritura académica en su contexto, con toda su riqueza y complejidad.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, en los trabajos prácticos de la asignatura *Lengua Inglesa 3* nos proponemos abordar la escritura de textos académicos como *literacy events*, desarrollando las competencias necesarias para una lectura crítica que permita a nuestros estudiantes no solo socializarse con los modos y las prácticas básicas del mundo académico, sino fortalecer su pensamiento crítico para poder ejercer la ciudadanía de pleno derecho. En una sociedad donde las relaciones entre textos, modos de producción textual, lengua y poder se entretujan de maneras cada vez más complejas, consideramos que las competencias de lectura y escritura crítica que permitan identificar puntos de vista e intenciones, reconstruir argumentos y construir textos argumentativos sólidos son fundamentales para la inserción no solo en el mundo académico sino también en una sociedad con valores democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2016) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.

Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En Singer, H., & Ruddell, R.B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd ed., pp. 497–508). International Reading Association.

Groarke, Leo y Christopher Tindale (2004). *Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking* (Third Edition). Oxford University Press.

Irvin, L. (2010). What is ‘Academic’ Writing? *Writing Spaces: Readings on Writing, Volume 1* (pp.3-17). Parlor Press. <https://writingspaces.org/volume1>

Krashen, S. (2003). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (44), 067-081.

Morales, Marcela y otros (2015) Programa de la asignatura *Lengua Inglesa 3*. FaHCE, UNLP. En *Memoria*

Académica <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>>

Planes de estudio de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en Inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Fahce, UNLP. En *Memoria Académica*
<<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>>

Serrano de Moreno, Stella (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es.

Shih, May (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648.

Smith, Frank (1983). Reading Like a Writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.