



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

Autores: Susana Inés Souilla y Cristian Secul Giusti

Cátedra: Lingüística y Métodos de Análisis Lingüístico

Mesa de debate 2: Leer y escribir en la Universidad.

Mail de contacto: susanasouilla@yahoo.com.ar - cristiansecul@gmail.com

Título de la ponencia: La escritura de trabajos prácticos de alumnos de Comunicación. Algunas reflexiones.

Palabras claves: trabajos prácticos – lectura – escritura - representaciones

Abstract: En este trabajo presentamos algunos avances de investigación surgidos a partir de encuestas realizadas a los alumnos acerca de su experiencia en la realización de trabajos prácticos. La lectura y análisis de estos materiales nos ha permitido un acercamiento mayor a algunas representaciones de los estudiantes, basadas, en no pocos casos, en una concepción de leer y escribir como actividades que se realizan de una vez. En tanto que una buena parte de los estudiantes releen y reescriben, no son pocos los alumnos que no vuelven sobre sus escritos. Ayudar a los estudiantes a comprender la lectura y escritura de textos de la disciplina como un proceso constante y dinámico es también ayudar a comprender la misma disciplina. En este sentido sondear en las representaciones que los alumnos tienen de sus aprendizajes es tan valioso para ellos como para que los docentes no pierdan de vista el significado de sus prácticas.

Si la lectura y la escritura son claves en el aprendizaje de una disciplina, los trabajos prácticos que diseñamos deben basarse en tareas que impliquen leer, escribir, volver a leer y volver a escribir.



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

La escritura de trabajos prácticos de alumnos de Comunicación. Algunas reflexiones

En el presente trabajo nos proponemos compartir una breve experiencia áulica generada a partir de algunos interrogantes que surgen de las evaluaciones parciales de Trabajos Prácticos que realizan los alumnos que cursan Lingüística y métodos de análisis lingüístico en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Esta asignatura propone dos modos de promoción: con examen final o sin examen final, mediante la acreditación de una instancia de evaluación parcial en los Trabajos Prácticos y otra instancia igual de evaluación de los contenidos que se desarrollan en las clases teóricas¹.

La evaluación parcial de Trabajos Prácticos está pensada como la integración de conceptos lingüísticos de la teoría de la enunciación en una situación nueva, a partir de la propuesta de análisis discursivo de un texto periodístico. Esta modalidad está basada en una concepción del conocimiento que implica la transformación de conceptos en verdaderas herramientas de análisis que, a su vez, puedan ser integradas en una situación concreta y novedosa, no como una aplicación mecánica y lineal, sino en verdaderos procesos de reconstrucción de sentido (Carlino, 2005).

La lectura de estas evaluaciones parciales nos ha permitido ver que los alumnos logran en general identificar en el corpus de análisis las diferentes categorías lingüísticas pero no son pocos los alumnos que encuentran una notable dificultad para reconstruir el sentido de los textos a la luz de las categorías de análisis y, en consecuencia escribir conclusiones que consistan en lecturas transformadoras. Esta es una de las cuestiones

¹ En cuanto a los Trabajos Prácticos los alumnos cuentan con módulos elaborados por la cátedra que contienen reseñas de aspectos fundamentales de la bibliografía obligatoria para poder resolver ejercicios y realizan producciones de lectura y escritura consistentes en análisis de distintos discursos periodísticos a partir de la integración de categorías del análisis discursivo. Los módulos, los textos para ser analizados y la bibliografía se encuentran disponibles en fotocopiadora, en el blog de la cátedra y también es enviada, en gran parte a los alumnos por mail.



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

que nos preocupan y nos ocupan cuando diseñamos los módulos de trabajos prácticos, de escritura durante las cursadas y las evaluaciones parciales.

La evaluación diseñada para los trabajos prácticos de esta disciplina es presencial, realizada con materiales a la vista (bibliografía, apuntes de clase, los módulos de trabajos prácticos elaborados por la cátedra con los cuales se desarrollaron las diferentes categorías de análisis discursivo, diccionarios y cualquier otro material que los alumnos consideren necesarios) y ofrece la posibilidad de que sea resuelta en grupos de no más de dos alumnos. Los textos periodísticos previstos para la evaluación en las diferentes comisiones son publicados en el blog de la cátedra dos días antes de la fecha de la evaluación, con la finalidad de que los alumnos puedan investigar aspectos vinculados a los parámetros contextuales del corpus de análisis. Esta decisión de comunicar el corpus de análisis a través del blog surgió de la dificultad expresada en encuestas e incluso al pie de las mismas evaluaciones por alumnos de años anteriores, quienes manifestaban que la evaluación representaba un desafío interesante y rico pero lamentaban la falta de tiempo para leer, contextualizar, analizar, redactar, revisar y reescribir en dos horas.

Esta modalidad de evaluación parcial está ideada además a partir de la lectura y la escritura concebidas como acciones cognitivas siempre y cuando no consistan en reproducir algo que ya está construido, sino en generar algo nuevo por más modesto que esto sea. Es decir, creemos, junto con Carlino (2005), Vázquez (2005) y Tolchinsky (2001) que aprender a leer y a escribir textos sobre aspectos de una determinada disciplina es indisoluble de aprender esa disciplina. En este sentido, la propuesta de análisis discursivo en que consiste la evaluación pensada de esta manera propone leer textos periodísticos a la luz de las herramientas que brinda el análisis del discurso y escribir textos que den cuenta de estas lecturas, ya que estamos de acuerdo con Tolchinsky en que las actividades de lectura y escritura deben ser parte del currículum de las materias. Si bien los docentes no pueden enseñar la lectura y la escritura en sentido estricto - puesto que estas son prácticas y no saberes conceptuales - sí pueden acompañar y ayudar en esas prácticas a partir de lo que Lave y Wenger denominan “participación periférica legítima” (1991).



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

De este modo, sobre la base de la convicción del poder epistémico de la lectura y de la escritura y de que estas son prácticas que se aprenden en procesos de lectura y relectura, de ensayo y error, en los trabajos prácticos proponemos diversas actividades intermedias que incluyen desafíos que justamente consisten en leer y escribir textos: lectura de materiales teóricos y discusión de los mismos en las clases, lectura analítica de materiales pertenecientes a distintos géneros discursivos –pero predominantemente periodísticos- a la luz de categorías de análisis lingüístico y escritura de diferentes textos a partir de consignas que proponen analizar discursivamente piezas textuales diversas.

Por otra parte, en forma escrita u oral, intentamos testear las dificultades, no sólo revisando los trabajos escritos por los alumnos sino a través de encuestas. Estas últimas tienen una importante utilidad como herramientas de evaluación en proceso tanto para los docentes como para los alumnos. En efecto, por un lado permiten a los docentes revisar la intensidad de los desafíos o las dificultades que se van presentando en el desarrollo de la asignatura, y, por otro, permite a los alumnos reflexionar acerca de sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, durante los trabajos prácticos, docentes, ayudantes y alumnos van construyendo y desarrollando juntos el aprendizaje. En este sentido entendemos el vínculo docente-alumno no como una relación unidireccional entre alguien que enseña y alguien que aprende sino como una interrelación en que se comparten distintas clases de saberes puesto que el docente también va desarrollando procesos de lectura: lee los trabajos realizados por los alumnos y las encuestas, no como meros productos para ser calificados en función de una posterior acreditación, sino como instancias que permiten revisar las propuestas de trabajo, los modos de articular consignas, la gradación de las dificultades y la implementación de distintas formas de intervención, entre otras cuestiones.

Como ejemplo de esta dinámica, vamos a describir una experiencia reciente a partir de un trabajo práctico consistente en una propuesta de lectura de dos noticias publicadas en distintos medios sobre un mismo hecho a la luz de la integración de herramientas del análisis lingüístico (la contextualización de los discursos, la asignación de género y tipo



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

discursivo y la identificación de distintos tipos de referencias en los textos y la relevancia de las mismas para el análisis)². Junto con la entrega del trabajo práctico, se solicitó a los alumnos que respondieran una breve encuesta en la que manifestaran el grado de dificultad (muy fácil, fácil, desafío adecuado, difícil, muy difícil) y las posibles causas para la determinación de ese grado de dificultad; la descripción de su proceso de escritura (leyó materiales, escribió, revisó y reescribió; leyó materiales y escribió sin revisar, otras posibilidades) y propuestas. La encuesta, de cuyos resultados presentamos un resumen a continuación, fue respondida por 20 alumnos:

- La mayoría de los alumnos evaluó que el desafío había sido adecuado, 3 indicaron que les había resultado difícil y uno subrayó que le había resultado fácil.
- 7 alumnos manifestaron que no revisan lo que escriben. No obstante, algunos de ellos señalan que escriben borradores, luego escriben los textos en la computadora y no revisan lo que concluyen. Los demás dijeron haber revisado lo concluido y una sola alumna destacó que realiza múltiples revisiones. Asimismo, 2 alumnos que trabajaron juntos señalaron que intercambiaron y compartieron revisiones por mail.
- Más allá de que la mayoría evaluó el trabajo como un desafío adecuado, fueron 9 los alumnos que pudieron describir dificultades que en la mayoría de los casos fueron resueltas: algunos manifestaron que el problema se presentó al comenzar a escribir y al

² La consigna del trabajo fue la siguiente:

1. Leer atentamente el artículo extraído de *Página 12* “Búsqueda de contención tras una agresión escolar” y el de *La Nación*, “Suspendieron al alumno golpeador”. Contextualizarlos teniendo en cuenta cuál es el hecho referido, su relevancia psicosocial, los participantes y las circunstancias espacio-temporales.

2. Establecer el género y el tipo predominante de cada texto. Justificar.

3. Analizar referencias absolutas, cotextuales y deícticas que sean relevantes para un análisis de la situación comunicativa. Explicar la relevancia de tales referencias. (Analizar por lo menos cuatro ejemplos de cada tipo de referencia en cada texto).

Aclaración: El TP puede ser resuelto en forma individual o en grupo (no más de tres integrantes). Debe ser redactado íntegramente (es decir: evitar listas, flechas, cuadros o marcas en los textos. Revisar la construcción de oraciones, párrafos, ortografía y presentación.)



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

intentar ordenar ideas para establecerlas por escrito, pero luego pudieron superar esa instancia. Otros manifestaron dificultades con la tercera consigna, que proponía seleccionar diferentes clases de referencias (absolutas, cotextuales y deícticas, especialmente estas últimas) en los textos y establecer su relevancia para el análisis.

- Otros alumnos señalaron que el desafío consistió en trabajar solos, es decir no en la instancia de la clase, pero valoraron que la cátedra “los obligara” a escribir. De este modo sintieron que se familiarizaban con el análisis y se preparaban para el parcial. Entre las causas que explican las dificultades encontradas, han señalado la falta de costumbre en este tipo de trabajos (aunque una alumna respondió que en otras asignaturas hacen análisis de discursos desde distintos enfoques teóricos), haber faltado a alguna de las clases y no haber podido remontar esa carencia. Una alumna que no realizó el trabajo práctico pero sí respondió la encuesta, señaló como causa no haber encontrado el material para trabajar, al mismo tiempo que destacó que no asistir en esta asignatura tiene un “costo mayor” que en otras asignaturas. El alumno que encontró “fácil” la propuesta, argumentó que la asistencia a clase y la lectura de la bibliografía le permitió la resolución del trabajo sin dificultades.

- 7 alumnos destacaron que leyeron otro tipo de materiales para lograr una mejor comprensión del trabajo práctico (uno de ellos recurrió a páginas *web*). Aclaramos que esto era necesario puesto que una de las consignas solicitaba reconstruir el contexto de dos situaciones comunicativas.

- Como evaluación de los materiales que utilizan en los trabajos prácticos, aproximadamente la mitad de los alumnos que respondieron se muestran satisfechos con los materiales de la cátedra, sienten que son necesarios para la comprensión de los análisis y que fomentan el trabajo autónomo. Algunos destacan la ayuda que les brindan el blog y las reseñas bibliográficas que contienen los módulos de trabajos prácticos ya que les ofrecen un panorama que les hace más sencillo el abordaje de la bibliografía.

- Las propuestas son variadas: algunos piden más ejercicios para revisar en clase y recomiendan analizar más artículos periodísticos. Otros alumnos, basados en la dificultad experimentada al resolver la consigna del análisis de referencias, recomiendan



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

agregar más ejemplos de práctica en los módulos de trabajos prácticos. Uno de ellos evaluó que las consignas de los módulos son vagas y que deberían ser más precisas, descriptivas o acotadas, y otro alumno propone que sean corregidos por el docente no sólo los trabajos prácticos de escritura sino también los módulos de trabajos prácticos propuestos para el aprendizaje y práctica conjunta en clase de los temas.

A modo de conclusiones parciales de este sondeo podemos señalar algunos aspectos:

- Los alumnos son capaces de evaluar sus propias dificultades y de evaluar aspectos que la cátedra debería corregir o al menos considerar. Acceder desde el trabajo docente a estas evaluaciones permite revisar el diseño de actividades y focalizar con más precisión los puntos débiles y aquellos que ameritan detenerse y reforzar prácticas.
- Quizás lo que más nos llama la atención es que una parte significativa de los alumnos (alrededor de la mitad de los encuestados), no revisa para reescribir o lo hace una sola vez, es decir que en no pocos casos los estudiantes tienden a trabajar a partir de una representación de escritura no como un proceso sino como resultado de una acción que se realiza una vez. Es interesante el testimonio de uno de los alumnos que describe la escritura como un proceso que puede ser compartido pero al mismo tiempo individual, a través del intercambio por mail.
- Otra observación que surge no sólo de la encuesta sino también de la dinámica que se va dando en las clases prácticas, es que la mayoría de los alumnos realizan los trabajos que les son pedidos para ser leídos y revisados personalmente por el docente, pero suelen dejar de lado aquellas tareas que son encargadas para poner en común en la cursada. Esto amerita un análisis para pensar estrategias que apunten a que los alumnos comprendan la importancia del aprendizaje que se va construyendo clase a clase y con otros, y no solamente ante exigencias puntuales de entregas o en el momento del parcial.

A modo de conclusión, señalamos algunos aspectos relevantes que surgen de esta experiencia. Si la lectura y la escritura son claves en el aprendizaje de una disciplina, los trabajos prácticos que diseñamos deben basarse en tareas que impliquen leer, escribir, volver a leer y volver a escribir. Las encuestas reseñadas y analizadas nos han



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

permitido una aproximación mayor a algunas representaciones sobre el aprendizaje que tienen los alumnos, basadas, en no pocos casos, en una concepción de leer y escribir como actividades que se realizan de una vez. En tanto que una buena parte de los estudiantes releen, reescriben, someten a la lectura de otros sus producciones, incluso con ayuda de herramientas tecnológicas, no son pocos los estudiantes que no vuelven sobre sus escritos. Ayudar a los estudiantes a comprender la escritura de textos de la disciplina como un proceso constante y dinámico es también ayudar a comprender la misma disciplina. De acuerdo con Carlino, “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2002: 409). En este sentido, sondear en las representaciones que los alumnos tienen de sus aprendizajes es tan valioso para ellos como para que los docentes no pierdan de vista el significado de sus prácticas.

Bibliografía

- Carlino, Paula. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles.” Comunicación libre en el Tercer Encuentro La universidad como objeto de investigación. Dpto de Sociología, Universidad Nacional de la Plata, octubre 2002. En: *Educere, Investigación*, año 6, N° 20, enero, febrero, marzo, 2003.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Carlino, Paula. “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”. *Revista de Educación*, N° 336, 2005, pp.143-168.
- Moyano, Estela. “Escritura académica a lo largo de la carrera”. *Revista Signos*, 2010, 43 (74), pp. 465-488.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. “Aprendizaje situado. Participación periférica legítima”: New York: Cambridge University Press, 1991. Traducción de Miguel



Centro de Investigación en Lectura y Escritura

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Segundo Encuentro de la Línea de Escritura

2011

Espíndola y Carlos Alfaro. Supervisión de traducción: Giovanna Winckler.
<http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

- Tolchinsky, Liliana y Simó, Rosa. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, Horsori Editorial, 2001.

- Vázquez, Alicia. “¿Alfabetización en la universidad?” En *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 1, Nº 1, octubre 2005. Universidad Nacional de Río Cuarto.