

Algunos desafíos en el diseño y la implementación de talleres iniciales de lectura y escritura en la universidad^o

Challenges in designing and implementing first-year academic reading and writing workshops

Do

67-86

Lucía Natale*

Resumen

Considerando los aportes de distintos enfoques encuadrados en una perspectiva sociocultural sobre las prácticas letradas, y con el propósito de contribuir a los debates sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, en este artículo exponemos los lineamientos seguidos para el diseño de un taller ubicado en el primer año universitario. En esta tarea, asumimos el desafío de situar el taller de lectura y escritura en un marco disciplinar, con un enfoque comprometido con la realidad social circundante y centrado en prácticas letradas académicas. A partir de esta perspectiva, se encontró que un abordaje con foco en concep-

Abstract

Based on different socio-cultural approaches to literacy practices, this paper aims to contribute to current debates about teaching academic reading and writing. It discusses the design of a first-year writing-in-the-disciplines course from a socially responsible and committed perspective. The experience has shown that a focus on scientific concepts and their treatment in academic genres cooperates with epistemological transformations in students. It has also been observed that multimodal resources such as films are powerful tools in promoting the comprehension of theoretical notions and their relations with vital experi-

^o <https://doi.org/10.52292/csl5420244676>

* Universidad Nacional de Luján - Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-703X>. Correo electrónico: lucianatale@gmail.com.

tos propios de un campo de conocimiento a partir de una aproximación a géneros científicos impulsa cambios epistémicos en los y las estudiantes. En la misma línea, el trabajo con recursos multimodales como las películas resulta útil tanto para acercar las nociones teóricas con las propias experiencias como para dar lugar a una visión crítica sobre la sociedad. Por último, se observó que la escritura académica resulta una práctica problemática para los y las ingresantes, en el sentido de que genera transformaciones en los modos de conceptualizar la comprensión y la producción de textos.

Palabras clave

prácticas letradas académicas
primer año universitario
abordaje disciplinar

ences. Finally, it has been found that academic writing appears to be a problematic practice for first-year students as it challenges their previous conceptions of written text production.

Keywords

academic literacy practices
first-year university students
disciplinary approach

Fecha de recepción

5 de julio de 2023

Aceptado para su publicación

16 de septiembre de 2023

Introducción

Desde la última década del siglo XX, en Argentina, en el marco de la formidable expansión de la matrícula universitaria generada tras la recuperación de la democracia y la creación de nuevas universidades públicas, gran parte de las instituciones de educación superior incluyeron en sus planes de estudio talleres iniciales de lectura y escritura destinados a ingresantes. Estos talleres, en su mayoría ubicados en cursos de ingreso o en el primer semestre, adquirieron un carácter propedéutico, en el sentido de que buscaban “preparar” a los y las estudiantes para las tareas de producción y comprensión de textos académicos. A la vez, tenían como objetivo presentar de modo general las características del lenguaje académico, sin abordar las problemáticas propias de cada campo de saber ni sus formas de razonar, dado que se trataba de cursos dirigidos al conjunto de ingresantes (Carlino, 2013).

En la actualidad, según se observa, este abordaje unificador del lenguaje académico persiste en distintas instituciones de educación superior, aun cuando desde diversos campos (estudios sobre la escritura, lingüística, antropología, sociología) se ha puesto en evidencia que cada área de conocimiento emplea géneros específicos que, como se señala desde distintas perspectivas, son mucho más que meras estructuras discursivas (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 2004; Hyland, 2003; Martin y Rose, 2008; Miller, 1994, entre otros). En efecto, existe consenso en que los géneros son instrumentos para actuar en las distintas áreas, de acuerdo con objetivos concretos. Además, muestran las maneras de generar conocimiento en ellas y exhiben la interrelación de los textos con las normas, valores, epistemologías y presupuestos ideológicos de las culturas académicas. En este sentido, el conocimiento temprano de los géneros disciplinares puede resultar propicio para introducir a los y las ingresantes a los modos de conocer y de comunicarse propios de las comunidades a las que aspiran a pertenecer.

Por otro lado, a partir de los estudios sobre la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 1996; Matthiessen, 2007) y las literacidades múltiples (Cope y Kalantzis, 2000; 2009; Gee, 1996; 2000; Kalantzis *et al.*, 2019), quedó en claro que en cada campo del saber se emplean distintas herramientas tecnológicas y recursos semióticos (visuales, gráficos, numéricos, entre otros) que se combinan de diversas maneras con el lenguaje verbal, aspecto que queda opacado si los cursos de lectura y escritura solo se concentran en la dimensión lingüística y discursiva de los textos. Además, en este encuadre, se suma una mirada crítica sobre la realidad social que vivencian los y las jóvenes en formación en un mundo en transformación.

Por último, a partir de la perspectiva aportada por el movimiento denominado “Alfabetizaciones Académicas” (*Academic Literacies*, ACLITs), se sumó como pro-

blemática a atender la inserción y la permanencia en el sistema de los públicos que se incorporaron a la universidad desde las últimas décadas del siglo XX. En general, estos grupos de estudiantes, muchas veces de edades mayores a 18 años, provienen de las “clases trabajadoras” y de diferentes grupos culturales, con prácticas discursivas a menudo alejadas de las académicas. Por ello, su inserción plena se ve a menudo dificultada debido a las estrictas convenciones del discurso académico dominante (Lillis, 1997; Lillis y Scott, 2007).

Considerando estos aportes, con el propósito de contribuir a los debates sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, en este artículo expondremos los lineamientos seguidos para el diseño de un taller ubicado en el primer año universitario y su desarrollo en las aulas. Se trata de un curso dirigido a estudiantes de distintas carreras de ciencias sociales, que se dicta en la Universidad Nacional de Luján, institución que cuenta con varias sedes distribuidas en distintas localidades, una de las cuales es el Centro Regional San Miguel, en la que se desarrolla el taller de acuerdo con el encuadre que caracterizaremos. Este Centro en particular se encuentra enclavado en una zona urbana a la que asisten estudiantes que, en su mayoría, son primera generación de universitarios en sus familias. Se trata, además, de una población que reparte su tiempo entre la familia, el estudio y las actividades laborales, ya que un número importante está empleado, por lo que la dedicación a la vida académica está limitada por distintos condicionamientos.

En este contexto, a la hora de diseñar el taller, buscando incorporar los avances producidos en el campo de los estudios sobre la escritura antes mencionados y de la alfabetización académica (Carlino, 2013), surgió como interrogante y también como desafío: ¿de qué manera podemos conjugar las dimensiones necesarias para generar un taller de lectura y escritura de primer año universitario situado en las disciplinas, que esté comprometido con la realidad social circundante y que contemple una enseñanza centrada en prácticas letradas académicas?

En lo que sigue, caracterizamos el taller de acuerdo con su inserción en los planes de estudio. A continuación, exponemos los aportes teóricos considerados para luego dar cuenta de su diseño y su implementación en las aulas.

El Taller de Lectura y Comprensión de Textos de la Universidad Nacional de Luján

El Taller de Lectura y Comprensión de Textos (en adelante, el Taller) es una asignatura de distintas carreras de grado de la Universidad Nacional de Luján: los Profesorados en Historia y Geografía y las Licenciaturas en Administración, Comercio Internacional, Contador Público, Información Ambiental y Trabajo Social.

La materia, de 48 horas de duración, está ubicada en el primer semestre de los planes de estudio, junto con otras asignaturas de formación general e introductorias de los contenidos específicos de las carreras. Se dicta en cursadas intensivas, con tres clases semanales de cuatro horas cada una, en los meses de febrero y julio, es decir, en los momentos previos al comienzo de los dos cuatrimestres del ciclo lectivo. Esta decisión institucional, vigente desde la inclusión de la materia, en 2001, podría ser vinculada con la instalación de talleres de lectura y escritura propedéuticos en cursos de ingreso que determinaban la posibilidad de acceder a los estudios superiores, comunes en esos momentos. Tal vez por ello, fue inicialmente resistido por grupos estudiantiles, ya que fue visto como un dispositivo selectivo, destinado a excluir a quienes no lo aprobaran. Sin embargo, el espíritu que guio su creación fue el reconocimiento de que la lectura y la comprensión de textos forman parte esencial de la formación y son imprescindibles para el aprendizaje de los saberes disciplinares. Por otro lado, más allá de su ubicación en el calendario y en los planes de estudio, los y las estudiantes tienen la posibilidad de cursar el Taller luego de haber transitado otras asignaturas; los límites temporales, en todo caso, están impuestos por las correlatividades de materias más avanzadas.

Los primeros diseños de la asignatura se concentraban en actividades de lectura y comprensión de textos, con un fuerte anclaje en un marco psicolingüístico, basado en el reconocimiento de conceptos e ideas centrales de textos provenientes de distintas fuentes (periodísticas, manuales, entre otros), de extensión acotada (de no más de una carilla), que abordaban temáticas diversas. El foco de las actividades estaba puesto en el análisis de secuencias textuales, fundamentalmente la explicativa y la argumentativa, en las operaciones lingüísticas que pueden reconocerse en ellas y en los recursos argumentativos empleados en su construcción. El equipo docente, en esos momentos iniciales, estaba fundamentalmente compuesto por profesores y profesoras de Letras que dictaban talleres similares en otras instituciones universitarias, que eran contratados. Este conjunto de características puede ser encuadrado en un enfoque remedial, vigente en los últimos años de la década de 1990 y en los primeros 2000 en Argentina.

En una segunda etapa, desde 2010, junto con cambios en las decisiones institucionales y con el avance en los estudios sobre las literacidades académicas, en la versión del Taller que se dicta en el Centro Regional de San Miguel, se introdujeron modificaciones tanto en el enfoque teórico-metodológico como en la conformación del equipo docente, que pasó a estar integrado por profesores y profesoras de asignaturas de contenido específico de distintas carreras de ciencias sociales. A través de esos cambios y de la generación de dispositivos de formación continua con el equipo docente, se buscó extender el abordaje de las prácticas letradas académicas a los tramos inmediatos de los estudios.

Aportes teóricos adoptados para el diseño del Taller

Para el diseño del curso se consideraron aportes teóricos de distintos autores. En principio, a fin de ligar las prácticas de lectura y escritura con las disciplinas, se integraron las contribuciones de Meyer y Land (2003a y 2003b; entre otros) en torno de la noción de concepto liminar (*Threshold Concept*) y conocimiento problemático (*Troublesome Knowledge*). Asimismo, se recurrió a estudios realizados desde la sociología del conocimiento y, en particular, las investigaciones realizadas por Becher (1994), que caracterizan los modos de razonamiento y construcción de los saberes en las disciplinas.

En lo que se refiere al diseño de las actividades vinculadas con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, se tomó como marco el encuadre de los estudios de las alfabetizaciones múltiples o *multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2009; Kalantzis et al., 2019), que incorporan aspectos críticos en el abordaje de las problemáticas y ofrecen lineamientos pedagógicos con el fin de promover la comprensión y la producción de textos, considerando la noción de género y el uso de distintas tecnologías y lenguajes, no únicamente el verbal. A continuación, se exponen las nociones que guiaron el diseño del Taller.

Conceptos liminares y conocimiento problemático

De acuerdo con Meyer y Land, “un concepto liminar puede ser considerado como un portal que abre una nueva, antes inaccesible, manera de pensar sobre algo. Representa una manera transformada de comprender, interpretar o ver una cuestión, sin la cual un aprendiz no puede avanzar” (2003a: 1). En este sentido, se trata de una visión interna transformada sobre un asunto, o incluso una nueva visión del mundo. No es solo un concepto nodal en una disciplina que, si bien debe ser entendido, no necesariamente lleva a una visión cualitativamente diferente sobre un objeto de estudio.

Los conceptos liminares se caracterizan por ser transformativos; esto significa que tienen un potencial efecto de modificación del aprendizaje y del comportamiento de los y las estudiantes, en tanto se genera un cambio en la percepción de un fenómeno. Asimismo, puede llevar a una transformación identitaria. En segundo término, los autores destacan que el proceso de adquisición de un concepto liminar es probablemente irreversible, en el sentido de que el cambio producido en el proceso de aprendizaje no puede ser dejado de lado sin un importante esfuerzo. Los conceptos liminares son también integradores, en la medida en que ponen en evidencia relaciones que no eran reconocidas por los y las aprendices. Por último, los conceptos liminares resultan problemáticos (*troublesome*) (Meyer y Land, 2003a; Land et al., 2005).

El carácter de problemático o incómodo es probablemente el que mejor refleja el potencial epistémico de los conceptos liminares. Su dificultad reside, en gran medida, en que son contraintuitivos y desafían creencias y prácticas previas. En este sentido, generan o exigen una reorganización cognitiva de los conceptos y, por ello, de la manera de considerar los fenómenos en el marco de una disciplina. En este punto, adquieren una importancia pedagógica particular y exigen la asistencia del cuerpo docente, especialmente en el primer año universitario (Land *et al.*, 2005).

En relación con esta primera etapa de los estudios, Adler-Kassner *et al.* (2012) examinaron conceptos liminares en dos asignaturas cursadas de manera simultánea por el estudiantado, un taller de composición escrita y una materia de historia. En el campo de la escritura, los investigadores identifican que la noción de escritura misma resulta problemática, en cuanto se produce la toma de conciencia de que escribir no consiste en el mero acto de poner palabras en una página. Pero, sobre todo, aparece como un trabajo arduo aceptar la idea de que toda escritura responde a un género y que los géneros no son meras formas, sino que son herramientas para actuar en una situación social. Además, los investigadores plantean que la lectura y la escritura son también saberes liminares en el aprendizaje de la historia, ya que, entre las actividades disciplinares, se encuentra la identificación y el análisis de las relaciones entre los géneros y las audiencias, los propósitos, los contextos de las fuentes estudiadas. Según otros estudios, la escritura académica también aparece como un saber problemático en tramos avanzados de la vida universitaria. Así lo muestra una investigación de Humphrey y Simpson (2012), según la cual la producción de resultados de investigaciones cualitativas es una instancia de pasaje en la elaboración de tesis doctorales, aun en áreas en las que prima ese abordaje metodológico (como sociología y antropología).

Las disciplinas como marcos para pensar, escribir y actuar

El trabajo con textos que tratan conceptos nodales de las disciplinas se funda en la intención de involucrar a los y las estudiantes a través de una problemática significativa para las carreras que cursan. También responde a la necesidad de mostrar, a través de diversos géneros académicos, cuáles son los modos de construir conocimiento y de razonar en las ciencias sociales, en este caso. De acuerdo con los estudios liderados por Becher (1981; 1994; 2001), las disciplinas pueden ser enmarcadas en cuatro grandes grupos: las puras/duras (física, química), las blandas/puras (historia, antropología), duras/aplicadas (ingeniería), blandas/aplicadas (educación). A partir de este esquema, trazan similitudes y diferencias en los patrones de acumulación de conocimiento, tipos de explicación, métodos, naturaleza de los resultados y formas de validación (Becher, 1994). En lo que se refiere a las ciencias blandas, en las que se incluyen las sociales y las humanas, se

privilegian las investigaciones de corte cualitativo, con un abordaje recursivo de los problemas, que apuntan a la elaboración de saberes novedosos, el desarrollo de las ideas y el pensamiento creativo, además de la fluidez de expresión. Se basan, fundamentalmente, en la formulación de explicaciones que den cuenta de una visión individual sobre las experiencias humanas y sociales (Becher, 1994).

Tales patrones de producción del conocimiento se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad (Neumann *et al.*, 2002). Por ello, las formas de evaluación que se adoptan en las asignaturas pueden ser relacionadas con las características propias de cada campo. En este sentido, en las disciplinas blandas, los y las docentes tienden a preferir la aplicación y la integración del conocimiento a través de la elaboración de ensayos, explicaciones y respuestas de elaboración argumental. El objetivo que se persigue es evaluar el nivel de comprensión de un dominio complejo y conocer los juicios del grupo de estudiantes sobre cuestiones que son objeto de debate. Se privilegia la evaluación continua, que implica que los y las estudiantes son evaluados en distintas circunstancias, tales como en su participación en seminarios, a partir de las presentaciones orales en las que suele solicitárseles que integren distintas lecturas desde el primer año universitario (Neumann *et al.*, 2002).

En la misma línea, Carter (2007) considera que las disciplinas son una forma de hacer, profundamente enlazada con una forma de conocer y de escribir. Esto es así por el hecho de que las disciplinas funcionan como repositorios del saber acumulado en el campo, lo que, en ocasiones, lleva a la concepción de que el aprendizaje consiste únicamente en el dominio de los conceptos elaborados. En contraste, en el movimiento denominado *Escribir en las disciplinas* (Russell, 2002), se impulsa la idea de que la escritura es un procedimiento, un modo de hacer, con características propias en las diferentes áreas, y se opone a la concepción de que es una habilidad generalizable. Así, la idea de escribir en una disciplina no solamente refiere al dominio del conocimiento declarativo, sino que pone de manifiesto que la construcción de conocimiento en un campo se relaciona con sus formas de expresión.

Las alfabetizaciones múltiples

El enfoque de las alfabetizaciones múltiples (o multiliteracidades), que toma como base los estudios culturales de la literacidad (Gee, 1996; New London Group, 1996; Street, 1984) y la teoría sociocultural (Lantolf, 2000), entiende el lenguaje como un recurso que no solo sirve para la representación de la realidad, sino que también interviene en su construcción simbólica, a través del uso de diversos lenguajes. En la misma línea, el discurso aparece como una práctica socialmente motivada y situada.

Desde el encuadre de las multiliteracidades se busca desarrollar en los y las aprendices los conocimientos y las prácticas de literacidad necesarias para abordar información presentada a través de diversos medios (impresos, visuales, auditivos) y modos semióticos (escrito, gráfico, visual, multimodales, etc.), con el objeto de que puedan no solo comprenderla críticamente, sino también construir significados en diversos contextos socioculturales. En este punto, puede decirse que el sello distintivo del paradigma contemporáneo de las alfabetizaciones múltiples remarca el rol que el uso crítico de los diversos lenguajes, con gran frecuencia combinados en textos multimodales, cumple en entornos socialmente complejos (Kalantzis *et al.*, 2019).

De acuerdo con los principios que guían esta perspectiva teórica, se busca que los y las estudiantes provenientes de distintos grupos sociales puedan participar en una diversidad de contextos, en una sociedad también diversa, a partir del dominio de diferentes géneros, desde los empleados en la vida cotidiana hasta aquellos que se emplean en entornos más sofisticados (la universidad, los ámbitos laborales, los espacios de debate político, entre otros). De esta manera, se procura alcanzar distintos propósitos sociales, que incluyen el desarrollo personal, la participación cívica, política y económica, además de la igualdad social (Kalantzis *et al.*, 2019).

Por otro lado, cabe destacar que el encuadre de las alfabetizaciones múltiples ofrece un marco general para la enseñanza y uno específico para el abordaje de la comprensión y producción de textos. En lo que se refiere al primer aspecto, se brinda un modelo, denominado *Learning by Design*, que comprende cuatro actos o procesos pedagógicos: experimentación, conceptualización, análisis y aplicación (Cope y Kalantzis, 2009). La experimentación se vincula con el uso auténtico y espontáneo del lenguaje, sin que medie una reflexión o un uso consciente de los vocablos y de los recursos seleccionados para construir significado. Luego, ya en un contexto de aprendizaje sistemático, entran en relación con usos y funciones del lenguaje que no conocían hasta el momento. En esta instancia, la aproximación a los textos y a distintas manifestaciones artísticas, el intercambio con pares, con docentes y con otros actores cimentan el aprendizaje. En el proceso pedagógico de la conceptualización, se encuentran dos momentos, uno que se produce a través de la denominación y otro, a partir de las teorías. En el primero, se produce un movimiento epistémico relativo a la clasificación, al reconocimiento de rasgos específicos de un objeto, a la categorización. Para ello, se requiere un uso más abstracto del lenguaje, de los términos especializados de las distintas disciplinas. Complementariamente, mediante las teorías se pueden establecer relaciones entre nociones y, a través de la explicitación de tales conexiones, se pueden describir los patrones que estructuran los textos. El tercer acto pedagógico, el análisis, se subdivide en el funcional y el crítico. Las actividades de análisis funcional buscan que los y las estudiantes lleven adelante procesos de razonamiento y saquen

conclusiones a partir de conexiones lógicas. Pueden, por ejemplo, explicar qué función cumplen distintos elementos empleados en su diseño. Mediante el análisis crítico, exploran los intereses que se encuentran detrás de los recursos seleccionados y sus significados, teniendo siempre en cuenta el contexto que los origina. Finalmente, la aplicación puede darse en un nivel apropiado, que no requiere más que la transferencia de lo aprendido, o como una aplicación creativa, que exige un uso novedoso de los saberes desarrollados.

En lo que se refiere a la enseñanza de la comprensión y la producción de textos, la propuesta de las alfabetizaciones múltiples (Cope y Kalantzis, 2009; Kalantzis *et al.*, 2019) adopta un tipo de enseñanza basada en géneros, retomando aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (Martin y Rose, 2008). La noción de género se basa en las relaciones entre las estructuras relativamente estables de los textos que se producen y circulan en distintos contextos sociales y los propósitos sociales que se persiguen con ellos. Se sigue también una secuencia pedagógica para el trabajo con los géneros. Se trata de un ciclo que presenta cinco fases: el planteo de contexto del análisis del texto, la deconstrucción (análisis dialogado) de un ejemplar genérico, la construcción conjunta y colaborativa de un texto que responde al género, la elaboración autónoma de una producción y la comparación de textos (las producciones estudiantiles y ejemplares modélicos o distintas resoluciones de una misma consigna por parte de los y las participantes del curso).

El diseño del Taller

Como ya señalamos, en el diseño del Taller se plantearon diversos desafíos, en cuanto se buscaba integrar distintas dimensiones: un acercamiento desde las ciencias sociales, con atención a problemáticas social y disciplinariamente significativas, además de favorecer la inserción de los y las estudiantes en la vida académica a través de un abordaje pedagógico secuenciado que facilitara los aprendizajes sobre las prácticas letradas académicas. A continuación, se desarrollan las decisiones adoptadas para ello. En primer lugar, se muestra de qué manera se buscó asociar los contenidos sobre las prácticas letradas y los textos con un campo disciplinar específico. Luego, se exponen los recursos utilizados para generar una mirada crítica y socialmente comprometida sobre el tema abordado en los textos. Por último, se plantean algunas de las claves pedagógicas que se siguieron para introducir a los y las estudiantes en los modos de leer y producir en la universidad.

Un taller situado en disciplinas de las ciencias sociales

Con el propósito de vincular el Taller con los conceptos, los problemas y las metodologías propias de las ciencias sociales, se seleccionó una problemática

socialmente relevante que, a la vez, constituyera un objeto de estudio disciplinar. Así, se buscó una aproximación reflexiva, a partir del despliegue de nociones y miradas provenientes de distintas áreas, pero también ligadas a las experiencias de los y las estudiantes. En función de estos objetivos, se optó por la temática del trabajo y del empleo, que aparece como una cuestión recurrente en la sociedad argentina de las últimas décadas, especialmente a partir de las transformaciones sociales y tecnológicas que se verifican más intensamente tras la pandemia por COVID-19.

Las distintas manifestaciones del trabajo, así como las actividades y los actores que se le asocian, constituyen asuntos de atención en historia, economía y filosofía, que se han ocupado de examinar los cambios en el mundo del trabajo y su conceptualización en distintas edades históricas y contextos culturales. Es también una temática importante para la geografía, ya que incide en la distribución de la población, los movimientos migratorios y la explotación de los recursos naturales, cuestiones que también se examinan desde la información ambiental. Las dificultades asociadas a la falta de empleo o a la explotación laboral son materia de atención de los trabajadores sociales. Por otro lado, la incorporación y la administración de los recursos humanos de las organizaciones aparece como una actividad que desarrollan quienes se dedican a la administración, el comercio y la contaduría.

A fin de generar un acercamiento a la problemática basado en los aportes de expertos, la selección de textos propuestos para la lectura incluyó tanto géneros científicos (capítulos de divulgación escritos por especialistas, artículos de investigación y ponencias) como documentos producidos por organismos que estudian y proponen políticas de abordaje del trabajo y el empleo, especialmente la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Más allá de la relevancia y de la utilidad de abordar la lectura de un corpus bibliográfico organizado en torno de una temática, entendemos que la inserción de los y las estudiantes en la vida universitaria y la promoción de los modos de pensar, leer, escribir y aprender en las disciplinas requieren de un tratamiento que permita plantearlas en un plano más abstracto, no ya como un tópico, sino como un concepto, una noción enmarcada en una disciplina científica. Esto es particularmente necesario en el campo de las ciencias sociales, en la medida en que, al igual que en las humanísticas, el conocimiento se construye a partir de la contraposición de miradas, sin que exista necesariamente consenso entre los autores (Becher, 1994). De hecho, la pertinencia del uso de un término en estos campos responde en mayor medida a un anclaje epistemológico, a un determinado enfoque teórico antes que al uso de una etiqueta para designar un objeto o fenómeno (De Beaugrande y Acuña Partal, 1996).

Para encarar la noción de *trabajo* en las ciencias sociales, se propuso un intercambio grupal para la exploración de los significados que en el grupo se asignaba al término para luego confrontarlos con definiciones planteadas en la bibliografía. De esta manera, se apuntó a distinguir el uso de los vocablos en el lenguaje corriente y las delimitaciones que se establecen en el lenguaje científico y, más específicamente, en las ciencias sociales. Así, se diferenciaron inicialmente las nociones de *trabajo* y *empleo*. En otra instancia, a fin de complejizarlas, se solicitó la lectura de capítulos de divulgación especializada y artículos elaborados por científicos que daban cuenta de qué manera había evolucionado la noción en distintas eras históricas, en diferentes marcos culturales y en la obra de teóricos inscriptos en diversas disciplinas. La inclusión de estos materiales, más allá de las actividades de comprensión y producción derivadas de su lectura, tuvo como objetivo principal que los y las estudiantes pudieran reconocer que, en ciencias sociales, las nociones no son estáticas y que no solo varían según la perspectiva teórica, sino también en relación con el marco cultural e ideológico en que se formulan. A la vez, se buscó arrojar luz sobre los procedimientos empleados por los autores para recomponer las nociones en las distintas edades, esto es: el análisis de documentos y fuentes generados en los diferentes momentos históricos.

Para la planificación de estas actividades, se consideró la secuencia de las alfabetizaciones múltiples, contemplando los distintos actos pedagógicos. El intercambio inicial se concibió como una manera de hacer entrar al aula las concepciones cotidianas, es decir, la experimentación de lo ya conocido, para pasar luego a la experimentación de lo nuevo y la conceptualización, a partir de la lectura de la bibliografía. De esta manera, se buscó promover nuevas formas de denominar y distinguir las actividades que las personas llevamos adelante (*trabajo vs. empleo*), así como la clasificación y la caracterización de las formas que adoptan según las condiciones en que se ejercen. Seguidamente, el análisis se focalizó en el reconocimiento de las definiciones, las clasificaciones y las caracterizaciones incluidas en los textos, y el examen de los recursos lingüísticos empleados en ellos. Para la aplicación de lo aprendido, se les solicitó a los y las estudiantes que, en grupos, prepararan exposiciones orales apoyadas en recursos gráficos y visuales sobre los modos en que el trabajo era conceptualizado en distintas épocas históricas. Así, se promovió el trabajo grupal (tanto para impulsar interacciones sobre los textos como para fomentar la socialización entre pares), el desarrollo de una comprensión discutida de los textos y la producción de textos multimodales, que combinaban la oralidad, los gestos y la elaboración de presentaciones en distintos soportes (láminas, diapositivas, etc.).

En el aula, se observó que el abordaje de las nociones teóricas, la confrontación con el uso corriente de los términos, así como el análisis de su construcción y su evolución resulta una instancia liminar en el ingreso a los estudios superiores. Según Meyer y Land (2003a), se trata de procesos transformativos, en el sentido

de que provocan un giro significativo en la consideración de un asunto. En los intercambios grupales que tuvieron lugar a partir de la lectura de los textos y de las discusiones suscitadas a partir de las películas, se pudo reconocer que las tareas de cuidado constituyen trabajo, al igual que otras actividades habitualmente no reconocidas como tal, como las labores domésticas que generalmente desarrollamos las mujeres o las acciones de cooperación social que realizan grupos de jóvenes en sus barrios. Los y las estudiantes también expresaron que habían tomado conciencia de la precariedad de sus empleos y plantearon la necesidad de avanzar en sus estudios para poder posicionarse de mejor manera en el mercado laboral. De acuerdo con esto, puede pensarse que la revisión de sus modos de pensar previos a la conceptualización tiene algún impacto en los procesos subjetivos y, en la medida en que se produce un movimiento epistémico, se moviliza la propia identidad, como también señalan Meyer y Land (2003a).

Más allá de la toma de conciencia que tuvo lugar en estas actividades, en las clases quedó en evidencia que más problemática y transformadora en términos epistémicos es la operación de conceptualización, entendida esta como una nueva manera de pensar los términos, atravesada por la revisión de fuentes teóricas que plantean una diversidad de miradas en torno de una noción, a lo que se suma su historicidad. En este punto, el pasaje de la experimentación de lo conocido a la conceptualización a través de la teoría aparece como un rito de pasaje epistémico en la vida universitaria, no exento de incomodidad. No obstante, es probablemente apenas un primer paso que es preciso seguir acompañando en el ingreso a las disciplinas.

Por eso, se buscó avanzar más allá de los conceptos, iniciando un camino en la exploración de las metodologías de las ciencias sociales. Así, se incluyeron en el corpus textos de investigación con metodologías cualitativas, que resultan más “blandas” que las cuantitativas y, por ello, más propicias para un primer acercamiento. Uno es un análisis documental y el otro, un estudio de los sentidos que tiene el trabajo para los miembros de movimientos de desocupados, recuperados a través de entrevistas. En las clases, tras una conversación que apuntó a explorar los significados que los y las estudiantes les atribuyen a los textos científicos y a una exposición breve sobre los géneros de la investigación, se analizaron los artículos, especialmente el que se basa en entrevistas a desocupados. A través del intercambio grupal, se guió el reconocimiento de aspectos cruciales en un *paper*: el planteo de un problema de investigación, el encuadre teórico y metodológico empleado y el uso de los conceptos para el análisis de los datos relevados. Asimismo, se examinó la estructura del artículo y de otros aspectos relativos a la producción escrita, con el objeto de visibilizar las normas que rigen el discurso académico.

El desarrollo de una mirada crítica sobre la realidad social

Para complementar el tratamiento científico de la problemática con el conocimiento de la realidad social e histórica, se incluyó entre los materiales una selección de películas sobre las situaciones que enfrentan las personas en sus empleos¹. La propuesta de este tipo de obras buscaba facilitar una aproximación más vivencial y cercana a las experiencias compartidas por los y las participantes del curso (docentes y estudiantes). Además, el uso de recursos audiovisuales resulta esencial para poner en contacto a los y las estudiantes con otras expresiones culturales, exponerlos a géneros multimodales y a una variedad de registros lingüísticos. También sirve como puntapié para el desarrollo de intercambios orales en el aula, a partir del análisis y el debate sobre aspectos argumentales tratados en los filmes, a lo que se agrega un examen que recupera las nociones conocidas a través de los textos escritos. Por otro lado, como se verá, los significados desplegados en las películas se emplearon como insumos para la elaboración de análisis de la problemática del trabajo por parte de los y las estudiantes. En esas producciones, las situaciones vividas por los personajes sirvieron como una suerte de material empírico, que sustituyó lo que podrían ser observaciones no participantes, para examinar los sentidos que los personajes le atribuyen al trabajo. En este punto, también se consideró una secuencia de trabajo inspirada en las propuestas del movimiento de las alfabetizaciones múltiples. Se partió de una exploración de significados, como sería el solo visionado de las películas, y se los vinculó con las experiencias previas de los y las participantes. Luego, a través del diálogo, se procuró instalar una conceptualización, basada en el reconocimiento de ejes temáticos tratados en las películas (precariedad del empleo, derechos de los trabajadores, explotación laboral, por ejemplo). A esto siguió una fase analítica, que consistió en la identificación de los sentidos que los personajes le atribuyen al empleo, para lo cual se les pidió que los ilustraran con escenas de las películas, siguiendo el modelo de análisis que habían conocido a través de la lectura de los artículos.

Independientemente de las actividades de comprensión y producción propuestas, la selección de películas incluidas en el programa tenía como propósito generar una mirada crítica sobre la realidad socioeconómica, las condiciones laborales en empleos precarios, las relaciones empleador-empleado, así como los derechos y obligaciones de cada uno. Con los debates en torno de estos temas, se intentó promover el desarrollo de argumentos y de posturas basados en las lecturas de los textos elaborados por la OIT y la CEPAL. De esta manera, se apuntó a contribuir

¹ Además de una obra clásica, *Tiempos modernos* (1936) de Charles Chaplin, se propuso el análisis de distintos filmes de realizadores argentinos que retratan la situación socioeconómica en Argentina: *El patrón: radiografía de un crimen* (2014), de Sebastián Schindel; *Cama adentro* (2004), de Jorge Gaggero; *PyME: sitiados* (2002), de Alejandro Malowicki e *Industria Argentina, la fábrica es para los que trabajan* (2011), de Ricardo Díaz Iacoponi, entre otras.

con el desarrollo de herramientas para la participación ciudadana de los y las ingresantes en distintas esferas de la sociedad y en los debates sobre la igualdad social.

Un Taller basado en prácticas letradas académicas

Como señalamos al inicio del artículo, partimos de la idea de que un curso inicial de lectura y escritura académica no puede restringirse únicamente al examen de recursos lingüísticos y su uso para la elaboración de textos. Antes que eso, entendemos que es preciso inscribir los textos que se interpretan y producen en estos talleres en los contextos en que se producen y circulan (en este caso, la academia, que impone ciertas reglas). Para esta labor, también surge la necesidad de comenzar a conceptualizar las producciones en términos de género. En su análisis, no puede faltar la atención al reconocimiento de los propósitos y la función que cumplen en el entorno particular en que se intercambian, tanto para quienes los elaboran como para quienes los leen. Posteriormente, se pueden examinar con detenimiento las tecnologías empleadas en su elaboración y los recursos utilizados, entre los que se encuentran el lenguaje verbal, las estructuras discursivas y lingüísticas, además de las normas que las regulan.

En este marco, el Taller tuvo como propósito introducir a los y las estudiantes en el conocimiento de géneros académicos y científicos. Tal como explicitamos más arriba, en la bibliografía incluimos géneros científicos expertos, como los artículos y ponencias de congresos internacionales. Si bien se trata de textos extensos, que exhiben un grado importante de dificultad para ingresantes a la vida universitaria, evaluamos que su tratamiento temprano en la vida universitaria, con un acompañamiento adecuado en su lectura y análisis, redundará en un acercamiento guiado a modos de construcción del conocimiento disciplinar. Con esta decisión, también consideramos que los textos con los que se enfrentan en las materias que cursan en paralelo tienen el mismo grado de complejidad teórica. En este sentido, en la selección de los textos bibliográficos, no estábamos pensando en “preparar” a los y las estudiantes para momentos posteriores en la carrera ofreciendo textos de otros campos, que se presumen más accesibles, sino guiarlos de manera explícita y sistemática en sus primeras experiencias de lectura en la universidad.

En la selección de los géneros que íbamos a solicitar como producciones estudiantiles, nos focalizamos en géneros que se suelen demandar para la evaluación: la exposición oral y el parcial. En relación con este último, seleccionamos algunos más específicos, considerando la breve duración de la cursada. Concretamente, encaramos el trabajo con las consignas de parcial que solicitan definiciones de conceptos, la exposición de los aportes teóricos de uno o más autores sobre un mismo concepto (a modo de iniciación en la producción de marcos teóricos) y análisis basados en datos empíricos, los que, en esta ocasión, fueron tomados de

las situaciones observadas en las películas. Este último género en particular fue incluido por el hecho de que se trata de una práctica habitual en el campo de las ciencias sociales, como mostraron los estudios de Becher (1981; 1994). Para andamiar la producción de los géneros mencionados, partimos del examen de ejemplares de definiciones y análisis elaborados por autores expertos, para luego usar esos conocimientos en las producciones propias.

En el diseño de tales actividades, planificamos una secuencia inspirada en el encuadre de las alfabetizaciones múltiples, que partía de lecturas discutidas grupalmente, con el docente, elaboración compartida de esquemas de contenido de los textos a redactar, producciones entre pares, para finalmente llegar a elaboraciones individuales. Además, con el objeto de introducir a los y las estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas, se les solicitó que redactaran los textos con recursos que facilitan la escritura colaborativa y que publicaran las versiones finales en un aula virtual, para que sus pares pudieran leerlas y comentarlas en un foro, además de señalar logros y aspectos a mejorar.

Discusión

En la implementación de las actividades de producción, encontramos —al igual que otros autores— que la escritura académica aparece como un concepto liminar y especialmente problemático, aun cuando en las clases tratamos de hacer evidentes sus rasgos y convenciones. Su carácter de problemático se verificó especialmente en las producciones que demandaban el desarrollo conceptual de los autores teóricos y en la comprensión de lo que significa analizar una realidad determinada. En efecto, en la exposición de los términos se observaba un corrimiento en su uso, que era justificado por los y las estudiantes por su necesidad de “evitar repeticiones”, basada en la creencia de que podían ser reemplazados por sinónimos. Por otro lado, en el momento de analizar las películas a partir de los conceptos teóricos revisados en el Taller, se registraba que no lograban, inicialmente, salirse de la síntesis de las escenas que les servían para apoyar un argumento propio. El ajuste de tales aspectos, que se logró a través de revisiones compartidas con los y las docentes, no estuvo exento de resistencias, tal vez por el hecho de que provenían de prácticas y concepciones arraigadas. Afortunadamente, tras la confrontación de estas producciones con otras mejor logradas y con textos expertos, se logró, incipientemente, generar una visión crítica sobre las propias producciones y mejores versiones.

A modo de cierre, también queremos llamar la atención sobre algunas limitaciones concretas que encontramos en el desarrollo de la propuesta del Taller. En primer lugar, observamos que su carácter de intensivo, su ubicación en el calendario académico y su duración acotada no ofrecen las mejores condiciones para un despliegue

pausado de las actividades y un aprendizaje consolidado. Por ello, se han ofrecido al Departamento de Ciencias Sociales, del que depende el Taller, opciones de dictado más extendido. En todo caso, en su formato actual, el Taller aparece apenas como una puerta para generar interrogantes entre quienes participan de él. Esto último no solo aplica a los y las ingresantes a la universidad, sino también a los y las docentes de asignaturas de primer año que se sumaron al equipo del Taller, con quienes se trabaja en seminarios internos para que puedan conocer avances en el campo de la alfabetización académica, cuestionar sus prácticas e introducir cambios en las materias de contenido disciplinar que dictan. Por otro lado, queda pendiente explorar de manera sistemática (como podría ser a través de encuestas y grupos focales) las maneras en que los y las estudiantes vivencian la experiencia del Taller.

Independientemente de lo dicho hasta aquí, otra vez surge como conclusión que el aprendizaje de la escritura (académica, en este caso) no puede limitarse a un período acotado de tiempo, sino que requiere de una continuidad y un acompañamiento por parte de docentes e instituciones a lo largo de toda la formación universitaria.

Bibliografía

Fuentes

Chaplin, Charles (director) (1936), *Tiempos modernos* [película], United Artists y Charlie Chaplin Productions.

Díaz Iacoponi, Ricardo (director) (2011), *Industria Argentina, la fábrica es para los que trabajan* [película], Del Toro Films e Incaa.

Gaggero, Jorge (director) (2004), *Cama adentro* [película], Aquafilms, Filmanova, Libido Cine y San Luis Cine.

Malowicki, Alejandro (director) (2002), *PyME: sitiados* [película], Cinegrafía S.R.L.

Schindel, Sebastián (director) (2014), *El patrón: radiografía de un crimen* [película], Magoya Films, Estrella Films y Habanero Film Sales.

Bibliografía referida

Adler-Kassner, Linda *et al.* (2012), "The Value of Troublesome Knowledge: Transfer and Threshold Concepts in Writing and History", *Composition Forum*, vol. 26, pp. 1-17.

Bazerman, Charles (1988), *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, University of Wisconsin Press.

Becher, Tony (1981), "Towards a definition of disciplinary cultures", *Studies in Higher Education*, vol. 6, n° 2, pp. 109-122.

----- (1994), "The significance of disciplinary differences", *Studies in Higher education*, vol. 19, n° 2, pp. 151-161.

----- (2001), *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Buenos Aires, Gedisa.

Berkenkotter, Carol y Huckin, Thomas (1995), *Genre knowledge in disciplinary communities*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Bhatia, Vijay (2004), *Worlds of written discourse: A genre-based view*, Londres-Nueva York, Continuum.

Carlino, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Carter, Michael (2007), "Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines", *College composition and communication*, vol. 58, n° 3, pp. 385-418.

Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge.

----- (2009), "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4, n° 3, pp. 164-195.

De Beaugrande, Robert y Acuña Partal, Carmen (1996), "Terminología y Discurso entre las Ciencias Sociales y las Humanidades", *Cuadernos de filología inglesa*, vol. 5, n° 2, pp. 23-44.

Gee, James Paul (1996), *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Londres, Taylor y Francis.

----- (2000), "New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools", en Cope, Bill y Kalantzis, Mary (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge, pp. 41-66.

Humphrey, Robin y Simpson, Bob (2012), "Writes of passage: Writing up qualitative data as a threshold concept in doctoral research", *Teaching in Higher Education*, vol. 17, n° 6, pp. 735-746.

Hyland, Ken (2003), "Genre-based pedagogies: A social response to process", *Journal of second language writing*, vol. 12, n° 1, pp. 17-29.

Kalantzis, Mary et al. (2019), *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.

Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (1996), *Reading images: The grammar of visual design*, Londres-Nueva York, Routledge.

Land, Ray et al. (2005), "Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation", en Rust, Chris (ed.), *Improving Student Learning*, Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development, pp. 53-64.

Lantolf, James P. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Lillis, Theresa (1997), "New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions", *Language and Education*, vol. 11, n° 3, pp. 182-199.

Lillis, Theresa y Scott, Mary (2007), "Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of applied linguistics*, vol. 4, n° 1, pp. 5-32.

Martin, James R. y Rose, David (2008), *Genre relations: Mapping culture*, Londres, Equinox.

Matthiessen, Christian (2007), "The multimodal page: A systemic functional exploration", en *New directions in the analysis of multimodal discourse*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 1-62.

Meyer, Jan y Land, Ray (2003a), "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising", en Rust, Chris (ed.), *Improving Student Learning – Ten Years On*, Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development, pp. 1-16.

----- (2003b), "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning", *Higher Education*, vol. 49, pp. 373-388.

Miller, Carolyn (1994), "Genre and the new rhetoric", en Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.), *Genre and the new rhetoric*, Londres, Taylor y Francis, pp. 20-36.

Neumann, Ruth *et al.* (2002), "Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis", *Studies in higher education*, vol. 27, n° 4, pp. 405-417.

New London Group (1996), "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures", *Harvard Educational Review*, vol. 66, n° 1, pp. 60-92.

Russell, David (2002), *Writing in the academic disciplines: A curricular history*, Urbana, Southern Illinois University Press.

Street, Brian (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.